

**ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LOGRAR UN CLIMA DE
AULA POSITIVO EN CONTEXTOS RURALES**

**TEACHING STRATEGIES TO ACHIEVE A POSITIVE CLASSROOM
CLIMATE IN REAL CONTEXTS**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Autor

Joselito Santacruz Sanchez

<https://orcid.org/0009-0000-5988-9922>

Asesor

María de los Ángeles Sánchez Trujillo

<https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>

Lima, marzo, 2026



TESIS JOSELITO SANTACRUZ SANCHEZ

ID : a7b364476d90733300ea0c6d53cd06bddd1b4e7



6%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : TESIS JOSELITO SANTACRUZ SANCHEZ.txt

Tamaño del archivo original : 1,25 MB

Número de palabras : 17.402

Número de caracteres : 121654

Depositante : María De Los Ángeles SANCHEZ TRUJILLO

Fecha de depósito : 13 de marzo de 2026

Tipo de carga : interface

fecha de fin de análisis : 13 de marzo de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

5%

Sintáctica 5%

Semántica No medido

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA

24%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA. Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos

2%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua. Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

A Dios, por darme salud y fortaleza para seguir adelante.

A mis queridos padres, a mi hija y mi esposa, por siempre estar presente en estos momentos de mi vida. Ellos son los que me motivan a seguir creciendo personal y profesionalmente.

Joselito Santacruz Sanchez

RESUMEN

La investigación busca comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Se siguió una metodología de tipo básico, enfoque cualitativo, nivel descriptivo y diseño fenomenológico. Se tuvo una muestra de cuatro docentes que fueron seleccionados de una institución educativa en el distrito de San Juan de Cutervo, mediante un muestreo no probabilístico de tipo por conveniencia. Además, a los participantes se les aplicó una guía de entrevista semiestructurada que fue validada por el juicio de expertos en la temática. Los resultados evidencian que, según la perspectiva de los docentes, las relaciones respetuosas, el establecimiento de expectativas claras y consistentes, la resolución de conflicto, la promoción de la autonomía y responsabilidad, y el apoyo socioemocional son factores que actúan articuladamente para fortalecer la autorregulación, la responsabilidad compartida y el bienestar emocional del alumnado. En conclusión, en las aulas rurales multigrado, el clima de aula positivo se logra con estrategias de manejo basadas en la disciplina positiva, el respeto mutuo, la participación activa y el acompañamiento socioemocional.

Palabras clave: disciplina positiva; clima de aula; docente; multigrado; escuela rural.

ABSTRACT

This research sought to understand the classroom management strategies that, from teachers' perspectives, contribute to creating a positive classroom climate in rural multigrade schools. A basic type of research was used, employing a qualitative approach, a descriptive level, and a phenomenological design. The sample consisted of four teachers selected from a school in the district of San Juan de Cutervo using non-probability convenience sampling. Participants were given a semi-structured interview guide, validated by experts in the field. The results show that, from the teachers' perspective, respectful relationships, the establishment of clear and consistent expectations, conflict resolution, the promotion of autonomy and responsibility, and socio-emotional support are factors that work together to strengthen self-regulation, shared responsibility, and students' emotional well-being. In conclusion, a positive classroom climate in rural multigrade classrooms is achieved through management strategies based on positive discipline, mutual respect, active participation, and socio-emotional support.

Keywords: positive discipline; classroom climate; teacher; multigrade; rural school.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	9
 CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL	 14
1.1.Clima de aula.....	14
1.1.1. Definición del clima de aula.....	14
1.1.2. Valores que intervienen en el clima de aula.....	15
1.1.3. Teorías que sustentan el clima de aula	15
1.1.3.1. Teoría del clima de aula de Moos	15
1.1.3.2. teoría del clima de aula de Fraser.....	16
1.1.3.3. Enfoque de Emmer y Sabornie.....	17
1.1.4. Importancia del clima de aula	17
1.1.5. Subcategorías del clima de aula	18
1.2.Disciplina positiva.....	19
1.2.1. Definición de la disciplina positiva.....	20
1.2.2. Principios de la disciplina positiva.....	20
1.2.3. Teorías que sustentan la disciplina positiva	21
1.2.4. Importancia de la disciplina positiva.....	22
1.2.5. Estrategias de la disciplina positiva.....	23
1.3.Antecedentes.....	24
1.3.1. Antecedentes internacionales	25
1.3.2. Antecedentes nacionales	27
 CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	 30
2.1. Tipo, enfoque, diseño y nivel de investigación.....	30
2.2. Categorías y subcategorías.....	31
2.3. Participantes... ..	33
2.3.1. Características de los participantes.....	34
2.3.2. Características de la institución educativa y análisis contextual	34

2.4. Técnicas e instrumentos	35
2.5. Procedimiento	36
2.6. Consideraciones éticas	37
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	39
3.1. Disciplina positiva como estrategia docente	39
3.1.1. Relaciones respetuosas	39
3.1.2. Expectativas claras y consistentes	41
3.1.3. Resolución de conflictos	42
3.1.4. Autonomía y responsabilidad.....	44
3.1.5. Apoyo socioemocional	46
3.2. Clima de aula 48	
3.2.1. Clima emocional	48
3.2.2. Clima social.....	50
3.2.3. Clima de organización y estructura	51
3.2.4. Clima motivacional	52
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	55
REFERENCIAS.....	61
ANEXOS	70

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1. Resumen de las características de los docentes.....	34
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia	70
Anexo 2. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas.....	71
Anexo 3. Instrumento.....	73
Anexo 4. Fichas de validación	76

INTRODUCCIÓN

El estudio surge de la necesidad de comprender y mejorar el clima de aula en escuelas rurales, donde las aulas multigrado, los recursos limitados y la diversidad cultural influyen en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. En las instituciones educativas multigrado de la zona rural, el clima de aula se ve afectado por muchos factores: la distancia geográfica, la falta de recursos, la diversidad cultural, las costumbres y las expectativas de las comunidades. Por ello, los docentes en escuelas rurales multigrado deben de estar capacitados para adaptar sus estrategias de gestión de aula y, de esta manera, abordar estos desafíos y crear un clima positivo de aula para todos los alumnos.

Distintos estudios han mostrado que las instituciones educativas rurales multigrado todavía afrontan diferencias importantes en cuanto a infraestructura, disponibilidad de materiales de enseñanza, acceso a conectividad y preparación docente especializada, elementos que influyen de manera directa en la creación de espacios propicios para el aprendizaje. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) indicó que las desigualdades territoriales continúan restringiendo las posibilidades educativas de los estudiantes del ámbito rural, quienes presentan una mayor probabilidad de exclusión y cuentan con menores condiciones para desarrollar procesos formativos integrales.

En América Latina, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) señaló que la ruralidad permanece vinculada a situaciones de vulnerabilidad social y educativa que repercuten en la convivencia escolar, la intervención de los alumnos y el bienestar socioemocional. Estas condiciones requieren que los profesores apliquen estrategias pedagógicas flexibles y adaptadas a la realidad local, permitiendo fortalecer el clima del aula y atender las particularidades propias de las escuelas multigrado.

De igual manera, estudios recientes manifiestan que persiste una carencia en la producción académica relacionada con las estrategias docentes dirigidas específicamente a la formación de climas de aula favorables en instituciones rurales multigrado. Una gran parte de las investigaciones acerca de la convivencia y el clima escolar se ha realizado en espacios urbanos o en centros educativos con organización monogrado, dejando poco

examinadas las experiencias, conocimientos y prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros rurales (Dyer et al., 2026). Esta realidad pone de manifiesto la importancia de ampliar el conocimiento sobre las estrategias que los docentes ponen en práctica diariamente para fomentar relaciones basadas en el respeto, la participación, la autonomía y el acompañamiento socioemocional en escenarios educativos marcados por la diversidad cultural y la escasez de recursos.

Para el caso del Perú, el Ministerio de Educación (2017) ha reconocido que las instituciones educativas rurales presentan dificultades relacionadas con la permanencia de los alumnos, la atención de aulas multigrado y la disponibilidad de recursos pedagógicos acordes con la realidad local. Dichas condiciones requieren prácticas docentes innovadoras que impulsen la convivencia democrática y contribuyan a la formación de espacios seguros y emocionalmente favorables para los estudiantes.

Las instituciones educativas rurales multigrado tienen muchos percances que pueden afectar directa o indirectamente el clima positivo de aula. Salamet y Majeed (2025) señalaron que la enseñanza multigrado en áreas rurales enfrenta importantes desafíos como la gestión del tiempo, la provisión de recursos educativos de calidad, la infraestructura limitada y la capacitación docente insuficiente. Estas dificultades pueden condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, influir en el clima general de la clase al incrementar la carga laboral del docente y reducir las oportunidades de atención individualizada para los estudiantes.

Para tener mejores resultados, en relación con tener un mejor clima positivo en instituciones educativas rurales multigrado, Peñafiel Villaviciencio (2024) indicó que el clima en el aula es un factor que interviene directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tal motivo, el autor destacó la importancia de establecer un entorno positivo para facilitar la interacción, la motivación y el desarrollo de los estudiantes en el contexto educativo.

Hay diferentes factores que intervienen en el clima de aula; por ejemplo, Peñafiel Villaviciencio (2024) señaló que el clima de aula constituye un factor determinante del proceso educativo, dado que un conjunto de variables que inciden directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje entra en juego: las interacciones entre estudiantes y docente, las actitudes de los participantes y las condiciones contextuales del entorno.

Sin embargo, como mencionó Flores Saavedra (2024), el rol del docente no se limita a impartir conocimientos, sino que se convierte en un facilitador, guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues adapta sus metodologías a las necesidades y ritmos de los estudiantes para promover un aprendizaje significativo e inclusivo. En otras palabras, si los docentes logran establecer en el aula un ambiente de calma, comodidad y confianza, sus estudiantes aprenderán de manera más afectiva y significativa.

Según el informe del Ministerio de Educación [Minedu] (2019), los problemas de disciplina escolar no solo se dan entre estudiantes:

Una de las variables del SiseVe clasifica a los casos según el “tipo de reporte”. Pueden ser: entre escolares, y del personal de la I.E. hacia escolares. El número total de casos reportados es de 26,285. De esta cifra, el 54 % se refiere a casos de violencia entre escolares (14,215), mientras que el 46 % representa casos de violencia donde el agresor fue parte del personal de la institución educativa (12,070). (p.7)

En ese sentido, creemos que, si queremos contribuir a que los estudiantes tengan buenos resultados académicos y logren tener éxito, es importante fomentar un buen clima en el aula. Chimoy Arana y Orosco Prada (2024) resaltaron que el clima en el aula positivo se caracteriza por interacciones favorables entre los miembros escolares y las metodologías motivadoras y condiciones que propician relaciones respetuosas. Estas condiciones facilitan tanto el desarrollo cognitivo como emocional de los estudiantes y contribuyen a un entorno educativo más armónico que favorece el aprendizaje.

Un factor importante que repercute en el clima de aula es el tipo de disciplina que el maestro aplique. Villanueva Rivera (2025) señaló que, durante la clase, el docente con estilo tradicional y autoritario genera un clima desfavorable para el aprendizaje. Esto evidencia que las prácticas disciplinarias del maestro afectan directamente las condiciones relacionales y afectivas del aula, pues influyen en cómo perciben los estudiantes el ambiente educativo y su disposición para aprender.

La disciplina positiva es el modelo que favorece al desarrollo de un clima positivo del aula. El Minedu (2017) la definió como una propuesta disciplinaria que ofrece a los profesores y familiares planificaciones efectivas para establecer una relación positiva con niños y adolescentes durante su formación.

En línea con lo dicho, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo se comprenden las estrategias de manejo de aula, desde la experiencia docente, en la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? El objetivo general es comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.

Por otra parte, los objetivos específicos son: describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado; describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado; describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado; describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado; y describir el apoyo socioemocional que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.

La presente investigación nace de una certeza: la pedagogía contemporánea ya no discute, aunque a veces no se considere que el clima de aula no es netamente un rasgo emocional, sino que es la base donde crece el aprendizaje. En las aulas mediadas por pantallas, donde la presencia física se diluye, el clima social influye decisivamente en el bienestar y la motivación del estudiantado, como si la educación recordara obstinada que sigue siendo un acto profundamente humano (Goagoses et al., 2024; Zhang y He, 2024).

Desde esta perspectiva, analizar cómo las prácticas pedagógicas, las interacciones cotidianas y la gestión docente configuran condiciones de convivencia y soporte emocional no solo amplía el conocimiento académico, sino que llena vacíos persistentes en el estado del arte, particularmente cuando el fenómeno se observa desde la ruralidad, ese espacio tantas veces invisibilizado.

En el plano práctico, el estudio propone herramientas para docentes y directivos que permitan promover un clima de aula positivo en contextos rurales, para así favorecer la convivencia, la participación estudiantil y el aprendizaje significativo mediante un manejo efectivo del aula (Cambay y Paglinawan, 2024; Esteban Marca y Varillas Salazar,

2024). Los resultados de este estudio, por tanto, pueden tomarse como guía para el profesorado rural, ya que le ayudarán a ajustar sus prácticas, fortalecer vínculos y promover entornos educativos más inclusivos y sostenibles.

La relevancia social de la investigación se enfoca en las comunidades rurales, donde las barreras socioeconómicas, la dispersión geográfica y la escasez de recursos pedagógicos suelen actuar como un cerco silencioso. Promover un clima de aula positivo en estos contextos no es solo una estrategia pedagógica: es una forma de resistencia y dignificación, pues se ha vinculado el clima con mayores niveles de bienestar estudiantil, cohesión grupal y disminución de conductas problemáticas. En ese sentido, su fortalecimiento se convierte en un medio eficaz para avanzar hacia la inclusión, la equidad y la cohesión social. Asimismo, las estrategias discursivas y de interacción son importante porque construyen un ambiente emocionalmente favorable, capaz de despertar la motivación y la participación activa del alumnado (Valdés-León et al., 2023).

El conocimiento generado por esta investigación se justifica socialmente al buscar transformar la educación rural promoviendo el respeto, la inclusión y la dignidad, mediante un enfoque cualitativo interpretativo que permite comprender las estrategias docentes y la construcción de ambientes positivos a partir de prácticas pedagógicas, interacciones comunicativas y apoyo emocional.

El análisis del discurso docente, en particular, ha demostrado su potencia para desentrañar las sutilezas con las que se teje un clima afectivo en la educación secundaria (Valdés-León et al., 2023). De este modo, la investigación no solo aporta resultados sustantivos, sino también un ejemplo metodológico replicable para futuros estudios sobre clima escolar, enseñanza y gestión pedagógica en contextos rurales.

CAPÍTULO I:

MARCO CONCEPTUAL

1.1. Clima de aula

El clima de aula representa uno de los elementos esenciales del proceso formativo, puesto que reúne las dinámicas de interacción, convivencia y organización que se llevan a cabo diariamente entre profesores y alumnos (Wachid et al., 2025). Su conformación no está determinada únicamente por las características físicas del espacio educativo, sino también por las prácticas de enseñanza, las normas establecidas en común, los vínculos interpersonales y el acompañamiento socioemocional que se desarrolla dentro del salón (Nazilah et al., 2025). Por consiguiente, un clima favorable promueve el bienestar, la participación constante y el aprendizaje con sentido por parte del estudiantado (Norozi, 2025).

En zonas rurales y, especialmente, en las aulas multigrado, el análisis del clima de aula adquiere una importancia particular, ya que los docentes afrontan dificultades relacionadas con la diversidad cultural, la variedad de edades y grados escolares, además de la escasa disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos (Martínez, 2025). Estas circunstancias requieren estrategias pedagógicas adaptadas a la realidad local que permitan fortalecer la convivencia, impulsar relaciones basadas en el respeto y crear espacios seguros e inclusivos para la totalidad de los estudiantes (Ares-Ferreirós et al., 2025). En ese sentido, comprender el clima de aula supone examinar no solo sus dimensiones teóricas, sino también los elementos y prácticas que favorecen su formación y permanencia en escenarios educativos caracterizados por la diversidad (Martinsone et al., 2023).

1.1.1. Definición del clima de aula

El clima de aula hace referencia al ambiente psicológico y social que se forma dentro del espacio educativo, el cual tiene influencia directa en el bienestar, la motivación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Pastor Izquierdo y Yana Pacheco, 2024). Asimismo, se concibe como una construcción que reúne componentes emocionales, sociales y pedagógicos que intervienen en la experiencia escolar (Landeros-Díaz et al., 2024).

Desde otro punto de vista, se reconoce que el clima de aula se encuentra definido por las interacciones y percepciones de los integrantes del proceso educativo dentro del ámbito escolar (McLure et al., 2022). En esa misma línea, Wang et al. (2020) indican que las relaciones entre personas dentro del aula influyen de manera importante en el desempeño académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Del mismo modo, Olivier et al. (2023) afirma que el clima de aula debe ser visto como una condición cambiante que puede ser evaluada y analizada a partir de sus diversas dimensiones. De forma similar, el Ministerio de Educación (2017) lo describe como la percepción de los vínculos entre personas que se desarrollan durante la convivencia escolar. Finalmente, Pei et al. (2023) lo define como la forma en que los integrantes de la comunidad educativa perciben el ambiente donde realizan sus actividades diarias.

En conjunto, el clima de aula puede entenderse como un sistema cambiante de interacciones sociales, emocionales y pedagógicas que se va formando a partir de las percepciones compartidas entre docentes y estudiantes, influyendo de manera directa en el aprendizaje y el bienestar de los alumnos.

1.1.2. Valores que intervienen en el clima de aula

El clima de aula se sustenta en valores como el respeto, la confianza, la colaboración y la responsabilidad compartida, que orientan las interacciones entre docentes y estudiantes y favorecen un ambiente seguro, participativo y propicio para el aprendizaje y la convivencia (McLure et al., 2022; Landeros-Díaz et al., 2024; Wang et al., 2020).

1.1.3. Teorías que sustentan el clima de aula

La investigación sobre el clima de aula ha identificado diversos factores que influyen en su desarrollo, así como su impacto en el aprendizaje. Estas se asocian a las siguientes teorías y enfoques:

1.1.3.1. Teoría del clima de aula de Moos

Durante la década de 1970, Rudolf Moos desarrolló una de las propuestas teóricas más influyentes para la comprensión del clima de aula desde una perspectiva socioambiental, porque articuló las percepciones individuales con las características del entorno social donde se desarrollan los procesos educativos. Desde este enfoque, el clima de aula no puede reducirse a un conjunto de condiciones materiales o físicas, sino que se concibe

como la “personalidad” del ambiente educativo, entendida como la percepción compartida que construyen sus participantes respecto a la calidad de las interacciones, las normas, los apoyos y la estructura que organizan la vida escolar (Moos y Trickett, 1974, como se citó en Fraser, s.f.).

En consecuencia, el clima escolar emerge como un constructo multidimensional, en el que las experiencias colectivas dan lugar a patrones relativamente estables de relaciones interpersonales, apoyo social y organización del aula, los cuales se reflejan de manera directa en el comportamiento y el aprendizaje del estudiantado. Moos planteó que estas dimensiones del clima pueden agruparse en tres grandes categorías analíticas. La dimensión de mantenimiento y cambio del sistema comprende aspectos vinculados con la claridad de las normas, el grado de control del ambiente y la capacidad del aula para adaptarse a nuevas demandas o situaciones. Esta clasificación subraya que el análisis del clima de aula no se limita a describir un contexto educativo, sino que exige comprender cómo las percepciones de quienes lo habitan configuran la experiencia escolar y los resultados asociados a ella (Moos, 1979, como se citó en Adelman y Taylor, 2003).

La fundamentación de la variable clima de aula en la teoría de Moos se sostiene en su énfasis en la interdependencia entre ambiente y comportamiento. Desde esta perspectiva, el clima de aula se concibe como un sistema emergente de relaciones, normas y procesos que incide directamente en la motivación, la conducta y el aprendizaje del estudiante. Este enfoque proporciona un marco teórico sólido para la operacionalización y medición del constructo en contextos educativos diversos. Asimismo, al centrarse en las percepciones compartidas, la propuesta de Moos permite reconocer que un mismo entorno puede ser experimentado y evaluado de manera distinta por los diversos actores educativos, aspecto fundamental para el diseño de estrategias de mejora pedagógica contextualizadas y sustentadas en evidencia.

1.1.3.2. teoría del clima de aula de Fraser

Partiendo de bases históricas similares a las propuestas por Moos, Barry Fraser consolidó un enfoque conceptualmente sistemático que ha orientado de manera significativa la investigación sobre los *learning environments* o “ambientes de aprendizaje”. El clima de aula se comprende como un constructo multidimensional basado en las percepciones sociales y psicológicas de estudiantes y docentes sobre el entorno educativo, las cuales

influyen en la motivación, el rendimiento y la satisfacción escolar, e integran dimensiones sociales y estructurales del proceso educativo (Fraser, 1998; Burdakova et al., 2018).

Fraser (2023) amplió de manera sustantiva el campo de estudio al desarrollar y validar diversos instrumentos de medición, entre los que destacan: “Learning Environment Inventory”, “My Class Inventory” y “Classroom Environment Scale”. Estos instrumentos permiten evaluar de forma sistemática las percepciones individuales sobre el clima de aula y establecer relaciones empíricas con resultados académicos y psicopedagógicos.

1.1.3.3. Enfoque de Emmer y Sabornie

El aporte de Emmer y Sabornie permite comprender cómo las prácticas pedagógicas y las estrategias de manejo del aula influyen en la configuración del clima educativo (Emmer y Sabornie, 2015, como se citó en Nurhayati et al., 2025).

Desde su enfoque, la gestión del aula se concibe como el conjunto de acciones intencionales que los docentes implementan para crear y sostener ambientes de aprendizaje favorables, e integrar dimensiones sociales, emocionales y conductuales que influyen de manera directa en el clima general del aula (Maulidya et al., 2025).

El clima de aula se configura a partir de las prácticas de manejo docente –como la organización de la instrucción, el establecimiento de normas y la promoción de relaciones positivas– que permiten crear un ambiente ordenado, participativo y emocionalmente seguro que favorece el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes (Raswati et al., 2025; Nurhayati et al., 2025).

En síntesis, esta perspectiva complementa las teorías ambientales del clima escolar al aportar una base conceptual y práctica que explica cómo el manejo estratégico del contexto educativo puede contribuir a la construcción de un clima de aula más positivo.

1.1.4. Importancia del clima de aula

La relevancia del clima de aula ha sido ampliamente respaldada por la investigación educativa reciente, la cual coincide en señalar que este constructo trasciende los resultados académicos para incidir de manera directa en el bienestar emocional y social del estudiantado. Un clima de aula positivo favorece la satisfacción escolar, la

motivación, el compromiso académico y el desarrollo emocional de los estudiantes, siendo el docente y sus competencias socioemocionales factores clave en la construcción de entornos educativos seguros, inclusivos y orientados al aprendizaje (Andrade Hurtado et al., 2025; Fierro-Suero et al., 2024; Mardones Soto, 2023; Melchor Rodríguez, 2017).

1.1.5. Subcategorías del clima de aula

Estas se dividen en las tres presentadas a continuación:

- Clima emocional: Se refiere a las percepciones de seguridad afectiva y apoyo emocional que permiten la expresión y autorregulación de las emociones, y que favorecen el bienestar del estudiantado y el logro de aprendizajes significativos (Altamirano Loayza, 2024; Fang et al., 2025).
- Clima social: Se refiere a la calidad de las relaciones interpersonales basadas en el respeto, la equidad, la cooperación y el trato justo (Killen & Rutland, 2022). Estos influyen en la percepción de aceptación, la disminución de la discriminación y el compromiso escolar del estudiantado (Cervelló Gimeno et al., 2009).
- Clima de organización y estructura: Hace referencia a la claridad y coherencia de las normas, rutinas, expectativas académicas y metodologías que regulan la vida cotidiana del aula. Este componente resalta la importancia de que el espacio educativo sea predecible y ordenado, de modo que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos, cómo se desarrollan las actividades y bajo qué criterios será evaluado su desempeño (Wolthuis et al., 2021). Un clima organizativo sólido se asocia con una gestión más eficiente del tiempo, una planificación coherente de las tareas y una mayor percepción de control por parte del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje. Además, la literatura señala que la existencia de estructuras claras y consistentes reduce la ambigüedad y la ansiedad académica, lo que facilita una experiencia educativa más enfocada, estable y productiva (Moreno Silverio, 2023).
- Clima motivacional: Se relaciona con las condiciones pedagógicas que promueven metas de aprendizaje, autonomía y valoración del esfuerzo, para así contribuir a la motivación intrínseca, la equidad y el compromiso escolar (Chiarino et al., 2024; Olivier et al., 2023).

Tabla 1. *Subcategorías del clima de aula: definiciones teóricas y fuentes de respaldo*

Subcategoría	Definición	Fuentes
Clima emocional	Se refiere a las percepciones de seguridad afectiva, apoyo emocional y regulación de emociones que favorecen el bienestar y el aprendizaje significativo.	Altamirano Loayza (2024); Fang et al. (2025)
Clima social	Hace referencia a la calidad de las relaciones interpersonales basadas en el respeto, la cooperación y la equidad, que influyen en la convivencia y el compromiso escolar.	Cervelló Gimeno et al. (2009); Killen & Rutland. (2022)
Clima de organización y estructura	Se relaciona con la claridad de normas, rutinas y expectativas que permiten un entorno predecible, ordenado y eficiente para el aprendizaje.	Moreno Silverio (2023); Wolthuis et al. (2021)
Clima motivacional	Comprende las condiciones pedagógicas que promueven la motivación intrínseca, la autonomía y el compromiso académico del estudiante.	Chiarino et al. (2024); Olivier et al. (2023)

1.2. Disciplina positiva

La disciplina positiva representa una orientación pedagógica dirigida a fomentar la convivencia democrática, la consideración recíproca y la formación integral de los estudiantes mediante estrategias educativas sustentadas en la empatía, el diálogo y la participación (Belle & Chemen, 2025). A diferencia de las modalidades tradicionales enfocadas en la sanción y el acatamiento, esta propuesta pretende fortalecer el autocontrol, la responsabilidad y las competencias socioemocionales, de manera que los alumnos comprendan la finalidad de las normas y se involucren activamente en la construcción de espacios de aprendizaje saludables (Eliasa, 2025).

Su importancia dentro del campo educativo se encuentra en que aporta a la creación de climas de aula favorables, distinguidos por vínculos respetuosos, expectativas definidas y procedimientos pacíficos para la solución de conflictos (Eliasa, 2025). En zonas rurales y aulas multigrado, donde la convivencia tiene lugar en espacios caracterizados por la diversidad cultural y la interacción constante entre estudiantes de diferentes edades, la disciplina positiva asume una función esencial al brindar herramientas pedagógicas que impulsan la inclusión, el trabajo colaborativo y el bienestar socioemocional de toda la comunidad escolar (Kayyali, 2025). En tal sentido, resulta

conveniente examinar sus bases conceptuales, principios, postulados teóricos y estrategias como componentes indispensables para la adecuada conducción del aula.

1.2.1. Definición de la disciplina positiva

La disciplina positiva es una orientación educativa que impulsa la formación del comportamiento a través del respeto entre las personas, el diálogo adecuado y el desarrollo de capacidades socioemocionales (Santa Cruz y D'Angelo, 2020). Esta orientación se aleja de los modelos tradicionales basados en sanciones y prioriza la formación completa del estudiante (Gandzel, 2022).

Desde una visión actual, Tekyi-Arhin (2024) la describe como una orientación pedagógica que pone énfasis en la capacidad de autocontrol, el trabajo conjunto y el fortalecimiento de habilidades para la vida en los estudiantes. En esa misma dirección, el Ministerio de Educación (2020) la entiende como una estrategia sustentada en el respeto entre las personas y la creación de relaciones favorables.

De igual forma, el Ministerio de Educación (2017) indica que la disciplina está vinculada con el conjunto de decisiones dirigidas al cumplimiento de objetivos educativos y de convivencia escolar. Por su parte, Nelsen (2023) resalta que esta orientación fomenta la conexión emocional y la responsabilidad compartida dentro del aula.

En síntesis, la disciplina positiva puede ser comprendida como una orientación pedagógica dirigida a fortalecer la convivencia democrática, el desarrollo emocional del estudiante y su autonomía, mediante prácticas basadas en el respeto y la comunicación.

1.2.2. Principios de la disciplina positiva

Los principios de la disciplina positiva forman un conjunto de pautas pedagógicas que guían su aplicación dentro del ámbito educativo y que facilitan comprender la forma en que esta orientación se convierte en acciones concretas en el aula (Maidugu & Isah, 2024; Fathoni et al., 2024). Estas pautas no son rígidas ni totalmente cerradas, ya que pueden variar según los aportes teóricos y las realidades donde se aplican; sin embargo, coinciden en promover vínculos respetuosos, el desarrollo emocional y social, y la participación activa del estudiante.

Entre los principios más importantes se encuentra el respeto mutuo, considerado la base de toda interacción educativa significativa, pues impulsa la dignidad, la empatía

y la consideración entre docentes y alumnos (Minedu, 2020; Nelsen, 2023). Este principio ayuda a construir un clima de aula seguro y con estabilidad emocional.

Otro principio destacado es el de firmeza y amabilidad al mismo tiempo, el cual propone establecer normas claras sin recurrir a sanciones, manteniendo un equilibrio entre la autoridad del docente y el acompañamiento emocional (Tekyi-Arhin, 2024; Fitzgerald et al., 2022). Este equilibrio contribuye a fortalecer el autocontrol y la responsabilidad del estudiante.

De igual manera, la disciplina positiva resalta el desarrollo de habilidades socioemocionales y de solución de problemas, impulsando el diálogo, la reflexión y la búsqueda de acuerdos frente a los conflictos (Delgado Torres y Reyes Chambilla, 2024; Olaniyi & Oshodi, 2024).

Finalmente, se reconoce el principio de participación y sentido de pertenencia, el cual indica que los estudiantes deben sentirse parte activa de la comunidad educativa para fortalecer su compromiso y conductas de ayuda y cooperación (Kayyali, 2025; Santos et al., 2025).

1.2.3. Teorías que sustentan la disciplina positiva

La disciplina positiva se ha convertido en un enfoque popular en la educación y la crianza, pues cuenta con una creciente cantidad de investigación que apoya su eficacia. Por tanto, se asocia a la siguiente teoría:

Tabla 2. *Teorías que sustentan la disciplina positiva*

Teoría	Autor(es)	Aporte principal	Relación con disciplina positiva
Psicología Individual	Alfred Adler	Explica la conducta humana desde el sentido de pertenencia, cooperación y metas sociales. Sostiene que las conductas responden a la necesidad de reconocimiento y pertenencia.	La disciplina positiva se basa en fortalecer la pertenencia y la cooperación en el aula (Aytekin & Aytekin, 2023).
Disciplina Democrática	Rudolf Dreikurs	Enfatiza el respeto mutuo, la firmeza con amabilidad y el desarrollo de habilidades socioemocionales.	Promueve la participación del estudiante en normas y la construcción de convivencia (Urieta Cañas & Barceló Soler, 2024).
Disciplina Positiva	Jane Nelsen		Sustenta la gestión del aula basada en respeto, autorregulación y cooperación (Huerta, 2023; Peralta Escobar et al., 2025).

Enfoque socioemocional educativo	CASEL / autores contemporáneos	Desarrolla competencias como autoconciencia, autorregulación y habilidades sociales.	Refuerza el enfoque de disciplina positiva centrado en emociones y convivencia (Fitzgerald et al., 2022).
----------------------------------	--------------------------------	--	---

1.2.4. Importancia de la disciplina positiva

La disciplina positiva ha adquirido un lugar relevante en la investigación educativa actual debido a su influencia directa en la formación del clima escolar y en el bienestar integral del estudiantado, ambos elementos esenciales para la construcción de espacios de aprendizaje eficaces. La evidencia reciente muestra que esta propuesta favorece la reducción de conductas disruptivas, mejora las relaciones interpersonales y fortalece la motivación, las competencias socioemocionales y el sentido de pertenencia de los estudiantes, contribuyendo así a un clima de aula cooperativo, seguro e inclusivo (Abejón-Fuentes et al., 2025; Tekyi-Arhin, 2024; Minedu, 2020).

Uno de los principales aportes de la disciplina positiva radica en el fortalecimiento de la autorregulación y la autonomía del alumnado. A diferencia de los modelos centrados en la sanción, esta propuesta impulsa que los estudiantes comprendan las consecuencias de sus acciones, participen en la construcción de normas y desarrollen la capacidad de tomar decisiones responsables, favoreciendo aprendizajes duraderos y una convivencia más democrática (Nelsen, 2023; Kayyali, 2025).

Asimismo, la disciplina positiva contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la resolución pacífica de conflictos, la escucha activa y el respeto por la diversidad. Estas habilidades no solo mejoran las relaciones dentro del aula, sino que también repercuten en el bienestar psicológico y en la adaptación social de los estudiantes, especialmente en espacios educativos caracterizados por la heterogeneidad cultural y la convivencia entre diferentes grupos etarios (Fitzgerald et al., 2022; Olaniyi y Oshodi, 2024).

En zonas rurales y aulas multigrado, la relevancia de la disciplina positiva adquiere una dimensión aún mayor. La coexistencia de estudiantes de distintas edades, niveles de aprendizaje y tradiciones culturales exige estrategias pedagógicas que favorezcan la cooperación, el respeto mutuo y la participación activa de toda la comunidad educativa. En este sentido, la disciplina positiva proporciona herramientas para gestionar la diversidad, fortalecer los vínculos comunitarios y generar espacios

inclusivos que respondan a las necesidades específicas del medio rural (Eliasa, 2025; Belle y Chemen, 2025).

Finalmente, la importancia de la disciplina positiva trasciende el ámbito estrictamente escolar, ya que contribuye a la formación integral de ciudadanos capaces de convivir democráticamente, resolver conflictos mediante el diálogo y actuar con responsabilidad social. Por ello, su incorporación en las prácticas docentes representa una estrategia esencial para promover una educación centrada en el desarrollo humano, la equidad y la construcción de comunidades educativas más justas y participativas.

1.2.5. Estrategias de la disciplina positiva

Estas se dividen en las cuatro presentadas a continuación, las cuales se toman como parte de las subcategorías de esta categoría:

- Relaciones respetuosas: Constituyen el eje vertebrador de la disciplina positiva y se expresan en interacciones sustentadas en la dignidad, la escucha activa y la empatía recíproca (Santos et al., 2025). Este tipo de vínculo pedagógico no solo favorece un trato más humano entre los miembros del aula, sino que también actúa como un mecanismo preventivo frente a conflictos recurrentes. Cuando los estudiantes aprenden a reconocer y validar las perspectivas ajenas, se fortalece su capacidad para dialogar, regular desacuerdos y convivir en un entorno de aprendizaje armónico. En este proceso, las relaciones respetuosas se convierten en un espacio formativo clave para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales esenciales para la vida escolar y social (Tekyi-Arhin, 2024; Kayyali, 2025).
- Expectativas claras y consistentes: La claridad en normas, roles y responsabilidades permite construir un clima de aula ordenado y comprensible, que fortalezca la seguridad, la responsabilidad y la aceptación de reglas compartidas entre los alumnos (Agudelo Badillo et al., 2022; Kayyali, 2025).
- Resolución de conflictos: La resolución de conflictos, desde la disciplina positiva, promueve la identificación de las causas de los desacuerdos y la construcción colaborativa de soluciones, lo que fortalece la empatía, la

negociación y el clima relacional del aula (González Rincón et al., 2024; Olaniyi & Oshodi, 2024).

- Autonomía y responsabilidad: La participación del estudiante en la toma de decisiones y la reflexión sobre sus acciones favorece la internalización de normas y el desarrollo de responsabilidad personal y social (Zalil et al., 2025). De este modo, fortalece su compromiso con el aprendizaje y la comunidad educativa (Mora Pluas et al., 2024).
- Apoyo socioemocional: El acompañamiento socioemocional, como pilar de la disciplina positiva, promueve prácticas docentes basadas en la empatía, la autorregulación y el bienestar del alumnado (Fitzgerald et al., 2022). En consecuencia, fortalece su confianza, su sentido de pertenencia y su éxito académico en contextos emocionalmente seguros (Talledo Villacís et al., 2023).

Tabla 3. *Estrategias de la disciplina positiva: definiciones teóricas y fuentes de respaldo*

Subcategoría	Definición (síntesis)	Fuentes
Relaciones respetuosas	Interacciones basadas en la dignidad, empatía y escucha activa que fortalecen la convivencia.	Santos et al. (2025); Tekyi-Arhin (2024); Kayyali (2025)
Expectativas claras y consistentes	Normas y roles definidos que brindan orden, seguridad y coherencia en el aula.	Agudelo Badillo et al. (2022); Kayyali (2025)
Resolución de conflictos	Proceso de diálogo para identificar causas y construir soluciones colaborativas.	González Rincón et al. (2024); Olaniyi & Oshodi (2024)
Autonomía y responsabilidad	Participación del estudiante en decisiones y autorregulación de su conducta.	Zalil et al. (2025); Mora Pluas et al. (2024)
Apoyo socioemocional	Acompañamiento emocional docente que promueve bienestar y seguridad.	Fitzgerald et al. (2022); Talledo Villacís et al. (2023)

1.3. Antecedentes

Los antecedentes de investigación permiten reconocer los principales avances teóricos y prácticos vinculados con las estrategias de enseñanza, la disciplina positiva y la formación de climas de aula favorables. Su revisión facilita identificar tendencias en las investigaciones, formas de estudio, resultados importantes y aspectos aún poco explorados que sustentan la realización del presente trabajo. Del mismo modo, sirven como base para comprender la forma en que distintos escenarios educativos han trabajado

la promoción de relaciones basadas en el respeto, la gestión de la convivencia y el fortalecimiento del bienestar emocional de los alumnos.

En ese sentido, el análisis de estudios internacionales y nacionales deja ver el creciente interés por la disciplina positiva como una estrategia para mejorar el clima escolar y apoyar procesos educativos más inclusivos y participativos. Sin embargo, aún existen pocas investigaciones enfocadas de manera específica en instituciones rurales multigrado y en las vivencias docentes relacionadas con la construcción de espacios de aprendizaje favorables, lo que incrementa la importancia y necesidad del presente estudio.

1.3.1. Antecedentes internacionales

Fierro Garofalo y Jiménez Robles (2025) desarrollaron una investigación en Ecuador, con el fin de analizar las principales estrategias de disciplina positiva utilizadas en el ámbito escolar por parte de los docentes. Tuvo un enfoque cualitativo, alcance descriptivo y diseño documental y analítico, con una muestra conformada por documentos académicos de bases de datos como Google Scholar, SciELO, Redalyc, Dialnet y repositorios universitarios. Los resultados evidenciaron que el establecimiento de normas consensuadas con participación estudiantil, el uso de lenguaje positivo y asertivo, implementar reuniones en el aula o círculos de diálogo, y el refuerzo positivo son estrategias que fomentan la responsabilidad, la autorregulación, la pertinencia y la cohesión grupal. Mediante estas estrategias docentes, se evidenciaron beneficios como la mejora significativa del clima de aula y convivencia escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales, el aumento del desempeño académico, el fortalecimiento del rol docente como mediador pedagógico y emocional, y el impacto formativo a largo plazo en los valores, ciudadanía y autorregulación conductual de los estudiantes. Así, se concluye que la disciplina positiva es un enfoque pedagógico transformador, que puede sustituir modelos disciplinarios punitivos por prácticas respetuosas que fomenten el diálogo y la corresponsabilidad.

Torres Regalado y Campoverde Padilla (2025) detallaron las estrategias docentes fundamentadas en la disciplina positiva para mejorar el clima escolar en las aulas, mediante un enfoque cualitativo y alcance descriptivo-interpretativo, con una muestra conformada por 5 docentes y 15 estudiantes de diversas instituciones educativas de Ecuador, a quienes se les aplicaron una ficha de observación y entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos indicaron que la aplicación de la disciplina positiva

genera una disminución de los conflictos personales, junto a un incremento de las prácticas colaborativas y relaciones centradas en el reconocimiento mutuo.

Hasanov y Brandišauskienė (2025) tuvieron como objetivo el identificar los principales problemas manifestados por estudiantes y analizar las técnicas de disciplina positiva empleadas por los docentes para abordar dichas conductas. Por ello, se utilizó un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo-interpretativo, con una muestra de 13 docentes y 262 estudiantes de educación primaria en Lituania, a quienes se les aplicó una ficha de observación. En los resultados se evidenció que las conductas problemáticas más recurrentes fueron la búsqueda de atención y de poder junto con desmotivación o distracción. Asimismo, los niños presentaron más conductas disruptivas que las niñas. No obstante, se evidenciaron conductas positivas como la autorregulación y el compromiso activo con el aprendizaje. Con respecto a las estrategias docentes, las técnicas de la disciplina positiva más empleadas fueron el refuerzo positivo, la redirección conductual y la aplicación de consecuencias lógicas, las cuales evidenciaron ser eficaces para disminuir los conflictos y mejorar el clima de aula positivo. Concluyeron que la disciplina positiva es una herramienta pedagógica eficaz y transversal para la gestión del comportamiento estudiantil.

En España, Abejón-Fuentes et al. (2025) se plantearon revisar la influencia de la disciplina positiva en la convivencia y el clima escolar a través de un enfoque cualitativo de alcance descriptivo. La muestra abarcó a 42 estudios de bases de datos como Scopus y Web of Science. Los hallazgos detectaron que la disciplina positiva generó una disminución consistente en los problemas de conducta y en los incidentes que requerían intervención administrativa, por lo que se evidenció un ambiente escolar más seguro, cohesionado e inclusivo. Además, se resaltó que la efectividad de la disciplina positiva depende del liderazgo escolar, la capacitación docente, la alineación con valores institucionales y la integración de la metodología en la cultura escolar. La conclusión se centró en que la disciplina positiva es una estrategia positiva para mejorar la convivencia y el clima escolar, ya que reduce los casos de conductas disruptivas en los estudiantes.

Finalmente, Acuña Duarte y Canchola González (2025) realizaron un estudio en Ecuador, con el objetivo de analizar el impacto de la disciplina positiva en el clima educativo. Se empleó un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, con una muestra de 13 estudios de bases de datos como Scopus, Springer, SciELO, Taylor & Francis,

ProQuest y Redalyc. Los resultados evidenciaron tres ejes fundamentales. El primero se centró en la disciplina positiva como un valor intrínseco que genera entornos de aprendizaje seguros y participativos, fortaleciendo las competencias sociales en los estudiantes. Asimismo, las intervenciones de la disciplina positiva mejoran las habilidades interpersonales y promueven la construcción de un clima educativo positivo. Por último, la implementación efectiva de la disciplina positiva necesita comprensión contextual, formación especializada y reflexión crítica de los docentes acerca de la autoridad y gestión del comportamiento de los estudiantes. Se concluyó que la disciplina positiva impacta el clima en las aulas, dado que fomenta el respeto por la experiencia, la autonomía, el aprendizaje significativo y la construcción colaborativa del conocimiento.

1.3.2. Antecedentes nacionales

Aguilar Vidal (2024) desarrolló un estudio en Lima, con el objetivo de explicar cómo la disciplina positiva influye en la convivencia en las aulas de nivel inicial. Se utilizó un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-explicativo, con una muestra de diversas fuentes bibliográficas y documentales. Los resultados evidenciaron que la disciplina positiva impacta positivamente la convivencia escolar, lo que permite a los estudiantes desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para reflexionar acerca de su comportamiento y orientarlos de acorde a las normas sociales.

Flores Saavedra (2024) explicó cómo el clima escolar afecta a la formación de la disciplina en los estudiantes de educación primaria en Lima, mediante un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-explicativo, con una muestra conformada por fuentes bibliográficas. Los resultados indicaron que el clima escolar positivo es un factor fundamental en la formación de la disciplina, ya que un ambiente basado en el respeto, la inclusión y el apoyo emocional potencia el comportamiento adecuado y el desempeño académico. Las estrategias disciplinarias se han transformado (desde un enfoque punitivo hasta los métodos formativos e inclusivos) y han fomentado habilidades socioemocionales y la resolución pacífica de conflictos. El autor concluyó que un entorno educativo favorable influye positivamente en la disciplina de los estudiantes.

Delgado Torres y Reyes Chambilla (2024) tuvieron como objetivo analizar la importancia de aplicar la disciplina positiva en el aula para mantener un buen clima escolar. Su estudio utilizó un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-explicativo. En los resultados se evidenció que la disciplina positiva permite romper paradigmas de la

disciplina tradicional, para así promover un enfoque más participativo, respetuoso y democrático en el aula. El desarrollo de habilidades socioemocionales y la participación estudiantil, junto con las estrategias de disciplina positiva basadas en normas claras y el reconocimiento de logros y acuerdos compartidos, favorece la autonomía, la motivación y la mejora del clima escolar. Los autores concluyeron que la disciplina positiva es una herramienta fundamental para crear un clima escolar saludable y positivo, centrado en el respeto, la autonomía y la participación activa de los alumnos.

Depaz et al. (2024) se plantearon explicar cómo la disciplina positiva favorece al desarrollo de un clima positivo en el aula, a través de un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-explicativo. En los hallazgos se detectó que la disciplina positiva fomenta el respeto, la responsabilidad y la comunicación efectiva en los estudiantes; en consecuencia, crea un entorno donde los menores se sientan valorados y motivados para aprender y participar de la clase activamente. En ese sentido, las medidas correctivas dentro de la disciplina positiva se consideran como oportunidades formativas para respetar la individualidad del alumnado y fomentar habilidades socioemocionales duraderas. Asimismo, se identificaron principios clave como la dignidad, la conexión, la pertinencia, la toma de decisiones, la autonomía y la empatía, que permiten establecer relaciones respetuosas. La conclusión se centró en que la disciplina positiva impacta en el clima positivo, lo que favorece al desarrollo integral de los estudiantes.

Por último, De la Cruz López y Santacruz Sanchez (2024) realizaron un estudio con el objetivo de explicar cómo la disciplina positiva ayuda a lograr un buen clima en el aula. Se empleó un enfoque cualitativo de alcance descriptivo para alcanzar dicho objetivo. En los resultados se evidenció que la disciplina positiva permite generar un aula segura, participativa y motivadora, donde los estudiantes pueden desarrollar valores como el respeto, la bondad y la cooperación. Además, el docente tiene un rol fundamental para crear un clima positivo en el aula, por lo que debe promover confianza, autonomía y resolución de conflictos sin recurrir a castigos o sobreprotección. De esta manera, el clima de aula positivo motiva a los estudiantes a gestionar su propio aprendizaje, participar activamente y resolver conflictos, lo que, a su vez, ayuda al desarrollo del bienestar socioemocional. Los autores concluyeron que la disciplina positiva favorece directamente al logro de un clima positivo en el aula, ya que genera espacios de respeto, cooperación, autonomía y desarrollo socioemocional.

En síntesis, desde los antecedentes se reconoce el papel que cumplen los docentes como mediadores pedagógicos y emocionales; asimismo, es importante formarse y reflexionar como maestro para implementar efectivamente este enfoque. Sin embargo, también se identificaron vacíos investigativos como la limitada profundización en contextos educativos particulares y en ciertos grados académicos, así como la ausencia de estudios que analicen las variables de manera conjunta en el ámbito nacional y, sobre todo, local.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo, enfoque, diseño y nivel de investigación

La presente investigación es de tipo básico, debido a que tuvo como propósito ampliar y fortalecer el conocimiento teórico relacionado con las estrategias docentes orientadas a la construcción de un clima de aula positivo en zonas rurales, sin pretender una intervención inmediata sobre la realidad estudiada. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación básica busca generar nuevos conocimientos y contribuir al desarrollo conceptual de los fenómenos analizados.

En cuanto a la perspectiva metodológica, el estudio se desarrolló desde una orientación cualitativa, ya que se dirigió a comprender e interpretar las experiencias, percepciones y significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas y a la disciplina positiva en escuelas rurales multigrado. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que la investigación cualitativa permite estudiar los fenómenos en sus escenarios naturales y comprenderlos desde la visión de los participantes. Asimismo, Sánchez Carlessi et al. (2018) señalan que esta orientación favorece la interpretación profunda de procesos sociales y educativos a partir de las vivencias y discursos de los actores involucrados.

La elección de la orientación cualitativa responde a la naturaleza del objeto de estudio, puesto que el interés principal no radica en medir variables ni establecer relaciones causales, sino en comprender cómo los docentes construyen y experimentan estrategias de manejo de aula vinculadas con la disciplina positiva para favorecer un clima de aula positivo en zonas rurales. En consecuencia, se buscó recuperar los significados, prácticas y experiencias que emergen de la realidad cotidiana de los participantes.

Respecto al diseño, la investigación adoptó un diseño fenomenológico, dado que procuró comprender la esencia de las experiencias vividas por los docentes en torno al fenómeno estudiado. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que la fenomenología se centra en describir e interpretar los significados que las personas atribuyen a sus experiencias. De manera complementaria, Creswell y Poth (2018) indican

que este diseño permite explorar cómo los individuos perciben y construyen sentido respecto de los acontecimientos que forman parte de su vida profesional y social.

Finalmente, el estudio correspondió a un nivel descriptivo, debido a que buscó caracterizar las experiencias, estrategias y percepciones docentes relacionadas con la construcción de un clima de aula positivo. Sánchez Carlessi et al. (2018) sostienen que las investigaciones descriptivas permiten detallar las propiedades y manifestaciones de un fenómeno dentro de una situación específica, favoreciendo una comprensión integral de la realidad analizada.

2.2. Categorías y subcategorías

Las categorías agrupan al clima de aula y la disciplina positiva, las cuales se especifican a continuación:

Categoría 1: Clima de aula

Subcategorías:

- Clima emocional.
- Clima social.
- Clima de organización y estructura.
- Clima motivacional.

Categoría 2: Disciplina positiva

Subcategorías:

- Relaciones respetuosas.
- Expectativas claras y consistentes.
- Resolución de conflictos.
- Autonomía y responsabilidad.
- Apoyo socioemocional.

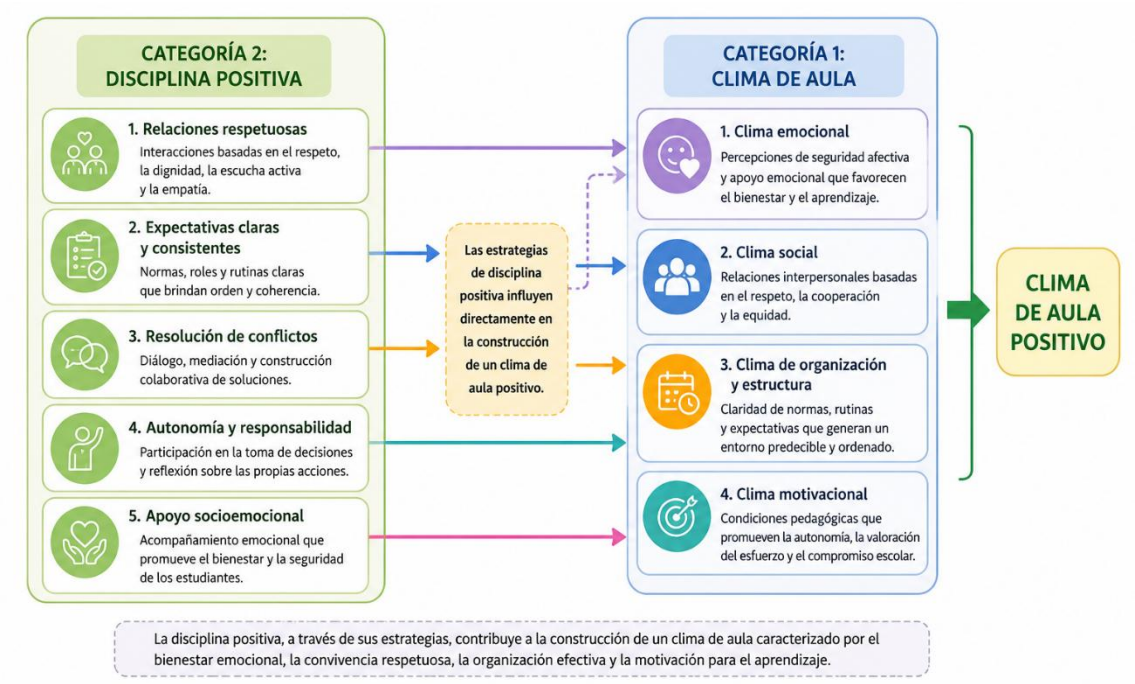
Las categorías de análisis se encuentran estrechamente vinculadas, ya que la disciplina positiva constituye el conjunto de estrategias pedagógicas y relacionales aplicadas por los docentes, mientras que el clima de aula representa el resultado de dichas prácticas en términos de convivencia, bienestar y aprendizaje. En este sentido, las

subcategorías de la disciplina positiva influyen directamente en la formación de los componentes emocionales, sociales, organizativos y motivacionales del clima de aula, convirtiéndose en el elemento interpretativo que orienta el análisis de los hallazgos obtenidos en la investigación.

Tabla 4. *Relación entre las categorías y subcategorías del estudio*

Categoría	Subcategorías	Relación con la otra categoría
Disciplina positiva	Relaciones respetuosas	Favorecen la construcción del clima emocional y social del aula.
	Expectativas claras y consistentes	Contribuyen al clima de organización y estructura mediante normas y rutinas compartidas.
	Resolución de conflictos	Fortalece la convivencia y el clima social a través del diálogo y la mediación.
	Autonomía y responsabilidad	Potencia el clima motivacional al promover la participación y el compromiso estudiantil.
	Apoyo socioemocional	Incide directamente en el clima emocional y en el bienestar de los estudiantes.
Clima de aula	Clima emocional	Se fortalece mediante relaciones respetuosas y apoyo socioemocional.
	Clima social	Surge de la convivencia democrática y la resolución positiva de conflictos.
	Clima de organización y estructura	Depende de expectativas claras, normas consensuadas y una adecuada gestión del aula.
	Clima motivacional	Se relaciona con la autonomía, la responsabilidad y la valoración del esfuerzo estudiantil.

Figura 1. *Relación conceptual entre la disciplina positiva y el clima de aula*



2.3. Participantes

La población constituye el conjunto total de elementos, personas o unidades que poseen características comunes y sobre las cuales se pretende obtener información para responder a los objetivos de la investigación, mientras que la muestra corresponde al subconjunto seleccionado para el estudio (Ñaupas Paitán et al., 2018). En la presente investigación, la población estuvo conformada por los cuatro docentes que laboran en una institución educativa primaria multigrado del distrito de San Juan de Cutervo.

El estudio empleó un muestreo censal, debido a que se consideró la totalidad de la población como parte de la muestra. Según Ñaupas Paitán et al. (2018), este tipo de muestreo se utiliza cuando el universo de estudio es reducido y resulta pertinente incorporar a todos sus integrantes para obtener una comprensión completa del fenómeno analizado. En consecuencia, la muestra quedó constituida por los mismos cuatro docentes de educación primaria que desarrollan su labor pedagógica en la institución educativa seleccionada.

La decisión de trabajar con la totalidad de los docentes se sustenta, además, en la naturaleza cualitativa y fenomenológica de la investigación. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que, en los estudios fenomenológicos, la selección de participantes responde a la necesidad de comprender en profundidad las experiencias vividas por quienes mantienen un contacto directo con el fenómeno estudiado. En ese sentido, incluir a los cuatro docentes permitió recoger la diversidad de percepciones, estrategias y significados construidos en torno a la disciplina positiva y al clima de aula en una zona rural multigrado.

Los criterios de inclusión considerados fueron: a) desempeñarse como docente de educación primaria en la institución educativa objeto de estudio; b) contar con experiencia directa en aulas multigrado rurales; c) encontrarse laborando durante el periodo de recolección de información; y d) aceptar voluntariamente participar en la investigación mediante la firma del consentimiento informado.

Por su parte, los criterios de exclusión comprendieron: a) docentes que se encontraran con licencia o ausencia prolongada durante el desarrollo del estudio; b) personal administrativo o directivo que no ejerciera funciones de docencia directa en el

aula; y c) personas que decidieran no participar o retirarse voluntariamente del proceso de investigación.

La incorporación de los cuatro docentes permitió obtener una visión completa del fenómeno estudiado, puesto que cada participante aportó experiencias particulares relacionadas con la implementación de estrategias de disciplina positiva y la construcción de un clima de aula favorable en un espacio educativo rural caracterizado por la diversidad de edades, grados y necesidades formativas.

2.3.1. Características de los participantes

En esta sección se describen las características de los docentes que participaron en el estudio. Para resguardar su privacidad, se codificó a los docentes como D1 para Docente 1, D2 para Docente 2, D3 para Docente 3 y D4 para Docente 4.

Tabla 5. *Resumen de las características de los docentes*

Seudónimo del docente	Código	Edad	Sexo	Nombrado o contratado	Años de experiencia profesional	Años de experiencia en la I.E.
Docente 1	D1	43	M	Nombrado	10 años	4 años
Docente 2	D2	48	M	Nombrado	22 años	6 años
Docente 3	D3	28	F	Contratado	5 años	1 año
Docente 4	D4	27	M	Contratado	4 años	1 año

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2. Características de la institución educativa y análisis contextual

La institución educativa (objeto de estudio) se ubica dentro del ámbito de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Cutervo, atiende a una población escolar correspondiente al nivel primario que se distribuye en seis grados de estudio. La labor pedagógica está a cargo de cuatro docentes que brindan atención directa a un total de 32 estudiantes, lo que configura una dinámica escolar propia de instituciones de pequeña escala, característica frecuente en contextos rurales. Esta condición favorece una interacción cercana entre docentes y estudiantes; sin embargo, también representa el desafío de atender simultáneamente diversos grados y niveles de aprendizaje, lo que exige la aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas y un alto compromiso profesional por parte del personal docente.

Respecto a la infraestructura, la institución presenta condiciones constructivas básicas, propias de zonas con limitaciones en la disponibilidad de recursos materiales. Las aulas cuentan con muros de adobe y techos de calamina, los cuales cumplen una función protectora, aunque presentan limitaciones en cuanto al aislamiento térmico y acústico. El mobiliario escolar está conformado principalmente por carpetas de madera, pizarras de cemento y el uso de tiza como material didáctico, lo que evidencia un entorno educativo con recursos tradicionales y restringidos, que inciden de manera directa en las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El contexto educativo rural se caracteriza por limitaciones de infraestructura y recursos que exigen adaptación metodológica docente, aunque la baja matrícula favorece vínculos cercanos y acompañamiento personalizado, lo que influye en las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de los estudiantes.

2.4. Técnicas e instrumentos

Se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada dirigida a los docentes, la cual permite una interacción directa y flexible mediante un conjunto de preguntas abiertas diseñadas y organizadas previamente (Arias Gonzáles y Covinos Gallardo, 2021). Esta técnica resulta pertinente en investigaciones cualitativas, puesto que facilita la exploración profunda de las percepciones, experiencias y significados que los participantes atribuyen al fenómeno estudiado.

En ese sentido, se elaboró una guía de entrevista conformada por 15 preguntas. La cantidad de interrogantes se justificó por la necesidad de abordar de manera completa las dos categorías de estudio —clima de aula y disciplina positiva— junto con sus respectivas subcategorías y los aspectos analíticos vinculados a cada una de ellas. Esta distribución permitió profundizar en dimensiones relacionadas con el clima emocional, social, organizativo y motivacional, así como en las relaciones respetuosas, las expectativas claras, la resolución de conflictos, la autonomía y el apoyo socioemocional, sin generar redundancias ni omitir información importante para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Asimismo, en concordancia con la orientación cualitativa y el diseño fenomenológico, el número de preguntas respondió a la necesidad de obtener relatos amplios y significativos sobre las experiencias docentes en escuelas rurales multigrado,

más que a criterios de medición cuantitativa. La flexibilidad de la entrevista semiestructurada permitió profundizar en determinados temas según las respuestas de los participantes, favoreciendo la riqueza interpretativa y la comprensión del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El instrumento fue sometido a un proceso de validación mediante juicio de dos expertos en investigación educativa, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de cada uno de los ítems. Los especialistas calificaron el instrumento entre las categorías de muy bueno y excelente, por lo que concluyeron que la guía de entrevista era adecuada y aplicable para el cumplimiento de los objetivos del estudio.

2.5. Procedimiento

Como punto inicial, se presentó una solicitud de permiso a la dirección de la I.E. para poder realizar las entrevistas, así como se informó de lo que se buscó con esta investigación. Una vez obtenida la autorización para llevar a cabo la investigación, se coordinó con los docentes las fechas y horarios para realizar la aplicación de los instrumentos, teniendo en cuenta que previamente se les envió el consentimiento informado para que lo firmen.

En este documento se detalló los puntos más relevantes del estudio, resaltando la confidencialidad, la libertad de retirarse de la investigación sin perjuicio alguno, mantener su anonimato en todo el proceso del estudio, y si se presentaban dudas se podrían comunicar con el investigador a cargo. Con este documento firmado y aceptado, se procedió a realizar las entrevistas, haciendo hincapié en que esta sería grabada por medio de voz para facilitar el traspaso de las respuestas de los docentes, sin cometer errores u omitir información crucial para el análisis e interpretación.

Posterior a ello, se transcribió en un documento Word las entrevistas realizadas a los docentes para proceder con un análisis de contenido temático; así como se codificó para organizar esta información en una matriz, que permitió agrupar códigos en subcategorías y categorías. Todo este procedimiento facilitó la interpretación profunda de los discursos de los docentes y la triangulación de los hallazgos.

Para garantizar la credibilidad y el rigor científico de los hallazgos, se empleó la triangulación de la información como estrategia metodológica de validación e interpretación de los datos obtenidos. La triangulación consiste en contrastar diferentes

fuentes, perspectivas o procedimientos analíticos con el propósito de fortalecer la consistencia y la confiabilidad de los resultados de una investigación cualitativa (Denzin, 1978; Flick, 2018).

En estudios cualitativos, la triangulación no busca la verificación absoluta de los datos, sino una comprensión más amplia y profunda del fenómeno investigado mediante la convergencia de distintas evidencias y puntos de vista (Creswell y Poth, 2018). En ese sentido, el presente trabajo utilizó la triangulación teórica e interpretativa, al relacionar las percepciones expresadas por los docentes con los aportes conceptuales desarrollados en el marco teórico sobre clima de aula y disciplina positiva.

Asimismo, se contrastaron las respuestas obtenidas de los cuatro participantes para identificar coincidencias, divergencias y patrones comunes en torno a las estrategias docentes empleadas en zonas rurales multigrado. Este procedimiento permitió fortalecer la credibilidad de los hallazgos y construir interpretaciones más consistentes sobre las experiencias vividas por los docentes (Flick, 2018).

De igual manera, el análisis de la información consideró la correspondencia entre las categorías, subcategorías y objetivos específicos de la investigación, lo que favoreció la coherencia interna del estudio y permitió interpretar los resultados desde múltiples dimensiones del fenómeno educativo analizado. En consecuencia, la triangulación constituyó un mecanismo importante para incrementar la validez interpretativa y el rigor metodológico de la investigación cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

2.6. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia, los cuales orientan la protección de los derechos, la dignidad y el bienestar de los participantes durante todo el proceso de investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Ñaupas Paitán et al., 2018).

Previamente al inicio del trabajo de campo, se gestionó una carta de autorización dirigida a la institución educativa, mediante la cual la dirección otorgó el permiso correspondiente para la realización del estudio. Posteriormente, se informó a los docentes acerca de los objetivos, alcances y procedimientos de la investigación, enfatizando el carácter estrictamente académico de la información recopilada.

La participación de los docentes fue completamente voluntaria y estuvo respaldada por la firma del consentimiento informado, documento en el que se precisó el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello implicara consecuencia alguna. Asimismo, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante el uso de seudónimos (D1, D2, D3 y D4), evitando la divulgación de información que permitiera su identificación.

La información obtenida durante las entrevistas fue utilizada únicamente con fines científicos y académicos, siendo almacenada y procesada bajo criterios de seguridad y protección de la privacidad. Del mismo modo, los resultados fueron presentados de manera agrupada e interpretativa, procurando representar fielmente las experiencias y percepciones expresadas por los participantes, sin alterar el sentido de sus testimonios.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Este capítulo se estructura en dos apartados. El primero expone la caracterización de los participantes y el análisis del contexto educativo rural donde se realizó la investigación. Estos son aspectos clave para comprender el entorno donde los docentes configuran y ponen en práctica estrategias orientadas a la construcción de un clima de aula positivo. El segundo es el análisis de resultados, basado en las entrevistas a los docentes y la revisión documental. Este se organiza en tres ejes: concepciones sobre el clima de aula positivo, estrategias pedagógicas aplicadas, y efectos y desafíos de su implementación en contextos rurales.

Por otro lado, esta sección se divide en dos subsecciones que responden a los objetivos específicos, según las dos categorías establecidas: clima de aula y estrategia docente enfocada en la disciplina positiva. Estas categorías son profundizadas en cuanto a sus respectivas subcategorías y códigos o aspectos planteados.

3.1. Disciplina positiva como estrategia docente

Se expone el estudio de la categoría “disciplina positiva como estrategia docente”, la cual forma parte de los principales ejes del trabajo. Esta categoría se divide en subcategorías que permiten profundizar en las prácticas educativas reportadas por los profesores participantes, entre ellas las relaciones basadas en el respeto, las expectativas claras y constantes, la resolución de conflictos, la autonomía y responsabilidad, así como el acompañamiento socioemocional. El examen de estas dimensiones ayuda a entender de qué manera la disciplina positiva se pone en práctica dentro de la labor docente y cómo aporta a la formación de un clima de aula favorable en instituciones rurales multigrado.

3.1.1. Relaciones respetuosas

Los docentes manifestaron que las relaciones respetuosas en el aula rural se observan como construcciones pedagógicas deliberadas que articulan cercanía emocional, establecimiento de límites y ejercicio consciente de la autoridad docente. Asimismo, los discursos docentes revelan una autoridad pedagógica que se legitima a través del trato

empático, la comunicación abierta y el respeto mutuo; sin embargo, esta cercanía implica una redefinición de estos desde un enfoque formativo.

Esto se manifiesta en las respuestas docentes: “Busco ser una figura de autoridad amable, donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas y cometer errores, sabiendo que serán escuchados sin juicios, pero comprendiendo los límites establecidos” (D2); “Mantengo una relación cercana, pero a un cierto límite. Me interesa conocerlos a cada uno y saber cómo están y acompañarlos en su desarrollo de su aprendizaje” (D3). En ese sentido, las perspectivas de los docentes acerca de las relaciones respetuosas como construcciones pedagógicas deliberadas permiten el acceso al lado emocional de los estudiantes.

Desde otra arista, las estrategias orientadas a promover el respeto mutuo se sustentan principalmente en el modelamiento docente y en la construcción participativa de normas de convivencia. Los docentes reconocieron que el respeto se aprende a través de la coherencia entre el decir y el actuar del adulto referente, por lo que las prácticas como el uso de un lenguaje respetuoso, la escucha activa y la creación consensuada de normas adquieren un valor formativo central, pues transmiten a los estudiantes que el respeto es una experiencia vivida y no solo una exigencia externa. Además, los docentes manifestaron que la apelación al diálogo y a la empatía se perciben como estrategias recurrentes que evidencian una comprensión del respeto como una habilidad social que se cultiva de manera progresiva.

Esto se evidencia en las siguientes citas de los entrevistados: “El docente es el primero en tratar a los estudiantes con respeto (pedir por favor, dar las gracias, no usar el sarcasmo), crear las normas junto a los estudiantes en lugar de imponérselas” (D2); “Trabajo el respeto a través del ejemplo, el diálogo constante y actividades de reflexión” (D3); “Se promueve el respeto mutuo mediante el establecimiento de normas claras de convivencia y el ejemplo constante del docente” (D4). De esta manera, los docentes consideran que el respeto dentro de las aulas es fomentado fundamentalmente a través del ejemplo del docente, el diálogo con sus estudiantes y la construcción de normas de convivencia de manera conjunta.

En relación con la gestión de situaciones de irrespeto, los discursos docentes muestran enfoques diferenciados que convergen en una lógica formativa más que

sancionadora. Mientras algunos docentes recurren inicialmente a estrategias de control inmediato, otros priorizan intervenciones basadas en el diálogo reflexivo, la identificación de las causas subyacentes de la conducta y la reparación del vínculo afectado.

Esto se refleja en las siguientes citas de los entrevistados: “Levantar la voz para llamarles la atención, cambiarlos de asiento. Dando límites claros los mismos que se hacen mediante el consenso de todos los participantes” (D1), “Detengo la actividad y dialogamos sobre lo ocurrido, buscando que comprenda las consecuencias de sus acciones” (D3); “Se interviene de manera inmediata y calmada, promoviendo el diálogo y la reflexión... con el objetivo de restablecer un clima de respeto y armonía” (D4). En ese sentido, los docentes abordan conductas inadecuadas con intervenciones, establecen límites y fomentan el diálogo y la reflexión.

3.1.2. Expectativas claras y consistentes

Los discursos docentes mencionan que la construcción de expectativas claras y consistentes no se limita a la enunciación normativa, sino que implica acciones sostenidas y participación estudiantil. Los docentes señalaron que la comunicación de normas incluye una práctica intencional que combina recursos verbales, escritos y simbólicos. A su vez, indicaron que las normas se recuerdan de manera frecuente y visible, y que el estudiantado participa en la elaboración y recordatorio de las normas.

Esto se evidencia en las citas de los docentes: “Las normas se consensan con los estudiantes y cada día hay un estudiante responsable que nos hace recordar dichas normas a través de la lectura” (D1); “En lugar de ‘Reglamento’, utilizo el término ‘Acuerdos de Convivencia’; realizamos una lluvia de ideas donde los estudiantes propongan cómo quieren sentirse en clase” (D2); “Las normas se explican con lenguaje sencillo y ejemplos claros; también se colocan en una parte visible en el aula” (D3). Así, las normas de convivencia se elaboran con la participación de los estudiantes, mediante el uso de estrategias como el consenso, el uso del lenguaje y el recordatorio constante.

En relación con las estrategias empleadas para garantizar el cumplimiento justo y consistente de las expectativas, los docentes describieron prácticas que priorizan la coherencia pedagógica, la reflexión y la proporcionalidad de las consecuencias. Lejos de recurrir a sanciones punitivas desvinculadas de la falta cometida, los docentes señalaron su intención acerca de establecer consecuencias formativas, directamente relacionadas

con la conducta. El uso de estrategias como la lectura reflexiva de las normas, el juego de roles, las señales no verbales y la estructuración clara de las actividades indican una comprensión profunda de que la consistencia no radica en la rigidez, sino en la previsibilidad y justicia del accionar docente.

Ello se refleja en las citas de los entrevistados: “Hacerlos leer e interpretar cuando infringen una norma y relacionarlo con el calificativo de comportamiento; mediante juego de roles se discuten casos de indisciplina” (D1); “Si alguien rompe un acuerdo, la respuesta debe estar relacionada, ser respetuosa y razonable; primero uso señales no verbales antes de intervenir verbalmente” (D2); “Aplico las normas de manera equitativa, considerando la edad y el contexto de cada estudiante” (D3). De tal forma, los docentes aplican normas de convivencia mediante estrategias formativas y reflexivas para obtener consecuencias justas, respetuosas y adecuadas para los estudiantes.

Respecto al ajuste de expectativas frente a la diversidad etaria presente en el aula, los discursos docentes coinciden en reconocer que la consistencia no implica uniformidad, sino adecuación pedagógica. Las respuestas señalan una comprensión diferenciada del desarrollo evolutivo, lo que evidencia que las expectativas se modulan según la edad, la madurez emocional y las capacidades de autorregulación de los estudiantes, sin perder de vista valores transversales como el respeto y la responsabilidad. Estrategias como el liderazgo rotativo, la mentoría entre pares, la diferenciación de actividades y la flexibilización de objetivos permiten sostener expectativas realistas.

Esto se evidencia en las citas de las entrevistas a los docentes: “No puedes esperar la misma capacidad de concentración de un niño de 6 años que de uno de 10; a los mayores se les puede dar la expectativa de ser guías” (D2); “Adapto las expectativas de aprendizaje según la edad, manteniendo siempre el mismo nivel de respeto y responsabilidad” (D3); “Se ajustan las expectativas considerando los distintos niveles de desarrollo y ritmos de aprendizaje, mediante actividades diferenciadas” (D4). En síntesis, los docentes adaptan sus expectativas de aprendizaje según el desarrollo, ritmo de aprendizaje y edad de sus estudiantes.

3.1.3. Resolución de conflictos

Los docentes mencionaron que la resolución de conflictos prioriza la regulación emocional previa al abordaje del problema, antes que la intervención inmediata basada

en sanciones; por ende, los discursos evidencian una preocupación compartida por contener las reacciones impulsivas y crear condiciones de calma que faciliten el diálogo reflexivo. Los docentes señalaron estrategias como el uso del silencio, los espacios de calma o la mediación guiada como recursos pedagógicos que posibilitan la toma de distancia emocional y que permiten que los estudiantes reconozcan el conflicto sin quedar atrapados en la confrontación.

Ello se hace evidente en las citas de los entrevistados: “Evitando las agresiones y exigiendo que se disculpen después de los conflictos; utilizar el silencio para no agravar el conflicto hasta que pase la reacción del agresor” (D1); “Antes de intentar resolver algo, es vital que el cerebro se calme; se puede usar el tiempo o un rincón de la calma” (D2); “Promuevo el diálogo entre las partes involucradas, guiándolos para que expresen cómo se sienten” (D3). Así, los docentes manejan los conflictos con estrategias de regulación emocional y diálogo para mantener la calma, la reflexión y la reparación de las relaciones entre estudiantes.

Las respuestas revelan que emplean la mediación pedagógica hacia la comprensión del origen del problema. Los docentes describieron intervenciones que evitan la búsqueda de culpables y, en su lugar, promueven preguntas orientadoras, exposición de casos y análisis colectivo de alternativas de solución. Los docentes manifestaron que realizan tanto dinámicas grupales como diálogos guiados, donde los estudiantes asumen un rol activo en la reconstrucción del conflicto, ya que reconocen errores, escuchan a sus pares y validan diferentes puntos de vista.

Esto se evidencia en las citas de los docentes entrevistados: “En grupos con la exposición de casos y definición de posibles alternativas de solución” (D1); “En lugar de buscar culpables y castigos, se pregunta: ‘¿Qué podemos hacer para solucionar esto y que no vuelva a pasar?’” (D2); “Manejo los conflictos mediante el diálogo y la mediación; los animo a llegar a acuerdos” (D3); “Se facilita un diálogo guiado para encontrar una solución conjunta que restaure la convivencia” (D4). De esta manera, los docentes gestionan los conflictos con diálogo, mediación y búsqueda de soluciones en equipo para llegar a la reflexión y construcción de acuerdos.

Asimismo, los discursos docentes señalan que buscan promover la autonomía progresiva de los estudiantes en la resolución de sus propios conflictos a través de

estrategias como el cambio de perspectiva, los mensajes en primera persona, las herramientas visuales y los espacios físicos destinados al diálogo. Según los docentes, estas estrategias fomentan el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas para que los estudiantes gestionen desacuerdos de manera independiente.

Ello se refleja en las citas de los entrevistados: “Haciendo que ellos se pongan en mi lugar o en el lugar de la persona afectada y aprendan a dar una solución” (D1); “Se les enseña a usar mensajes ‘Yo’ y a acudir a la mesa de paz para conversar sobre un desacuerdo” (D2); “Los animo a proponer soluciones y a llegar a acuerdos por sí mismos” (D3). Así, los docentes fomentan la empatía, la comunicación asertiva y la resolución autónoma de problemas en los estudiantes, a través del incentivo a la reflexión, el diálogo y a la búsqueda de soluciones frente a desacuerdos y problemas.

Finalmente, los ejemplos compartidos por los docentes describen experiencias concretas de resolución positiva de conflictos, tales como situaciones de agresión verbal, disputas por materiales o desacuerdos en actividades grupales que son abordadas mediante el diálogo, la negociación y la búsqueda de soluciones justas. Esto se hace evidente en las respuestas de los docentes entrevistados: “Los estudiantes involucrados reconocen sus errores y aceptan las opiniones y sugerencias de sus compañeros” (D1); “Ellos mismos proponen usar un cronómetro para dividir el tiempo; se respetó el acuerdo y practicaron la negociación real” (D2); “Conversaron, se pidieron disculpas y acordaron turnarse para usar el material” (D3); “Reconocieron sus errores, llegaron a un acuerdo y continuaron trabajando de manera colaborativa” (D4). En ese sentido, los estudiantes reconocen sus errores, dialogan y llegan a acuerdos para la resolución de problemas, siendo capaces de negociar, respetarse y trabajar de manera conjunta.

3.1.4. Autonomía y responsabilidad

Las respuestas docentes señalan que el refuerzo de la autonomía y la responsabilidad se construye de experiencias pedagógicas que involucran activamente al estudiante en la valoración de su propio desempeño académico y conductual. Los docentes describieron estrategias orientadas a generar conciencia sobre las consecuencias de las acciones desde la aceptación reflexiva de los resultados obtenidos. Ello se evidencia en las citas de los docentes: “Que acepten sus calificaciones bajas y hacerle saber a sus padres para reanimarlos; exposición de casos reales ya sean positivos o negativos que nos dan aprendizajes” (D1); “Al terminar una actividad, invitar a los alumnos a reflexionar sobre

su propio esfuerzo: ‘¿Qué parte de este trabajo te hace sentir más orgulloso?’ (D2); “Los estudiantes son motivados a planificar, evaluar y reflexionar sobre su propio desempeño, reconociendo logros y áreas de mejora” (D4). La comunicación de los logros y dificultades, así como la exposición de situaciones reales que contienen aprendizajes significativos permiten que los estudiantes reconozcan lo que los impulsa a asumir un rol más activo frente a su aprendizaje.

Las respuestas de los docentes evidencian que la asignación de roles y responsabilidades concretas dentro del aula permiten el desarrollo de la autonomía, ya que destacaron la importancia de otorgar funciones reales y significativas, vinculadas con la organización del aula y la convivencia escolar. Además, los docentes señalaron que estas funciones promueven la responsabilidad individual y fortalecen habilidades de cooperación y compromiso colectivo.

Esto se refleja en las respuestas de los docentes: “Asignar responsabilidades reales como encargado de materiales, mediador de paz o gestor de energía” (D2); “Asigno responsabilidades como encargados del orden o apoyo a compañeros que lo requieren” (D3); “Se promueve la responsabilidad mediante la asignación de roles en actividades colaborativas” (D4). De esta manera, los docentes promueven la responsabilidad en los estudiantes a través de roles y responsabilidades asignadas dentro del aula.

Asimismo, los docentes manifestaron que la toma de decisiones fortalece la autonomía estudiantil, cuando es promovida a través de elecciones guiadas y contextualizadas según la edad y madurez de los estudiantes. Los docentes señalaron que ofrecer alternativas válidas, permitir la elección de roles, actividades o estrategias de trabajo, y fomentar la participación en la construcción de respuestas y conclusiones permite que los estudiantes desarrollen habilidades de planificación, gestión del tiempo y pensamiento crítico.

Esto se resalta en las citas de las entrevistas a los docentes: “Ofrecer dos alternativas válidas... permitir que ellos decidan el orden en que realizarán ciertas tareas” (D2); “Les permito elegir actividades o roles dentro del grupo” (D3); “Se les guía a analizar opciones, evaluar consecuencias y asumir la responsabilidad de sus elecciones” (D4). De esta manera, se demuestra que los docentes promueven la autonomía de sus

estudiantes, porque les brindan alternativas y oportunidades para tomar decisiones, y los guían a analizar opciones, asumir responsabilidades y participar activamente en el aula.

Finalmente, frente al error o al incumplimiento de responsabilidades, los docentes manifestaron posicionarse en la orientación, la paciencia y la retroalimentación constructiva. A su vez, señalaron que priorizan el acompañamiento individual y la reflexión guiada, pues hacen uso del error como una oportunidad de aprendizaje y mejora. Ello se indica en las citas de los entrevistados: “Con paciencia y hablando personalmente con él o ella; son ellos mismos los que se ubican en el error” (D1); “Lo acompaño a reflexionar sobre lo ocurrido y a buscar cómo mejorar” (D3); “Se responde con orientación y retroalimentación constructiva, brindando oportunidades para mejorar” (D4). Así, los docentes corrigen los errores con acompañamiento, reflexión y retroalimentación para orientar a los estudiantes a reconocer sus fallas y conducta.

3.1.5. Apoyo socioemocional

Los docentes describieron acciones orientadas a generar espacios de confianza, escucha y validación emocional, en los que el estudiante se siente legitimado para expresar sus sentimientos sin temor a juicios o sanciones. Por ende, estas prácticas favorecen el fortalecimiento de la autoestima y el reconocimiento de las emociones como parte constitutiva del proceso educativo.

Esto se refleja en las respuestas de las entrevistas a los docentes: “El apoyo emocional comienza con la creación de un espacio donde los sentimientos sean bienvenidos y no juzgados” (D2); “Realizo dinámicas de expresión emocional y conversaciones individuales cuando es necesario” (D3); “Se implementan acciones que fomentan el bienestar emocional, como la escucha activa y el acompañamiento individual y grupal” (D4). De esta forma, los docentes apoyan emocionalmente a sus estudiantes a partir de la creación de espacios seguros dentro del aula.

Las respuestas de los docentes revelan que priorizan estrategias pedagógicas destinadas a desarrollar el lado emocional a través del uso de dinámicas reflexivas, preguntas orientadoras y rutinas emocionales que permiten a los estudiantes adquirir un mayor control sobre sus reacciones afectivas, reduciendo la intensidad de emociones negativas como la frustración o la tristeza.

Ello se refleja en las respuestas de los docentes entrevistados: “Dedicar tiempo a poner nombre a las emociones... si un estudiante puede identificar lo que siente, tiene más poder para gestionarlo” (D2); “Enseño estrategias como la respiración y el diálogo para manejar la frustración” (D3); “Se acompaña a los estudiantes fomentando la expresión verbal de sus emociones y técnicas de relajación” (D4). En ese sentido, los docentes brindan una educación emocional al enseñar a sus estudiantes a identificar, expresar y modular sus emociones.

Asimismo, los docentes destacaron la importancia de intervenir frente a emociones intensas desde una lógica de acompañamiento y no de invalidación, es decir, no minimizan las experiencias emocionales del estudiantado, sino que promueven la validación afectiva y el uso de herramientas concretas para recuperar la calma antes de abordar cognitivamente el problema.

Esto se evidencia en las citas de los docentes: “Empezar a darle confianza para que me cuente la causa de su frustración o tristeza” (D1); “En lugar de decir ‘no llores’, se ofrecen herramientas de autorregulación como ejercicios de respiración” (D2); “Ayudo a manejar emociones con conversaciones y actividades reflexivas” (D3). De esta manera, los docentes apoyan a sus estudiantes en el manejo de sus emociones a través de la confianza, la escucha y el uso de estrategias de autorregulación y reflexión.

Finalmente, se advierte que los docentes comparten una misma idea sobre el rol fundamental de la familia en el desarrollo socioemocional del estudiante, dado que coinciden en que la escuela no reemplaza a la familia, sino que complementa y refuerza los aprendizajes emocionales que se originan en el hogar. Los docentes mencionaron que es necesario una articulación permanente entre ambos contextos, mediante la comunicación constante, el trabajo conjunto y la orientación a las familias para que adopten estrategias coherentes con las que se implementan en el aula.

Esto se evidencia en las siguientes citas de los entrevistados: “La familia es el primer entorno de aprendizaje emocional; el aula es el segundo” (D2); “Mantengo comunicación constante con los padres para apoyar el desarrollo emocional” (D3); “Esto permite articular esfuerzos entre el hogar y la escuela, promoviendo un desarrollo integral” (D4). Según lo anterior, los docentes reconocieron que es importante la

participación de la familia en el ámbito emocional de los estudiantes; por ello, se debe promover la comunicación y el trabajo en conjunto con el hogar y la escuela.

3.2. Clima de aula

Luego, se expone el estudio de la categoría “clima de aula”, la cual forma parte de los principales ejes de la presente investigación. Esta categoría se examina a partir de sus dimensiones principales, como el clima emocional, social, organizativo y motivacional, las cuales ayudan a entender de forma amplia cómo se forman las interacciones, percepciones y condiciones de convivencia dentro del salón.

El análisis de esta categoría tiene especial importancia en zonas rurales multigrado, debido a que los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizan en espacios marcados por la diversidad, la interacción permanente y la escasez de recursos. En ese sentido, entender las percepciones de los profesores sobre el clima del aula permite reconocer elementos importantes que influyen en el bienestar, la participación y el aprendizaje de los alumnos.

3.2.1. Clima emocional

Los docentes mencionaron que el clima emocional del aula requiere la construcción de espacios de confianza y apertura para la expresión de emociones. Asimismo, señalaron que no todos los estudiantes expresan sus emociones con la misma facilidad, pero que se fomenta intencionalmente una comunicación honesta, el respeto mutuo y la validación de experiencias personales.

Esto se refleja en las siguientes citas de los entrevistados: “Algunos estudiantes expresan con facilidad sus emociones, pero la mayoría reprimen lo que quieren decir... les brindo confianza para que expresen de todas maneras” (D1); “Procuro que los estudiantes se sientan escuchados y respetados, creando un espacio de diálogo donde no tengan miedo a equivocarse” (D3); “El ambiente emocional en el aula es positivo y acogedor, caracterizado por el respeto mutuo, la confianza y la comunicación asertiva” (D4). De esta forma, los docentes crean un ambiente seguro emocionalmente y lleno de confianza dentro del aula para fomentar el respeto, la escucha y la libre expresión de las emociones de sus estudiantes.

Los relatos docentes manifiestan que la seguridad emocional de los estudiantes está estrechamente vinculada con la forma en que el error y la opinión son gestionados dentro del aula. Algunos docentes indicaron que en lugar de sancionar o burlarse, se prioriza el diálogo y la explicación de consecuencias de manera reflexiva. No obstante, otros señalaron que, aunque se promueva la expresión emocional, no todos los estudiantes son empáticos con sus pares, lo que requiere de fortalecer las habilidades socioemocionales colectivas.

Esto se evidencia en las citas de los docentes: “Los estudiantes se sienten seguros cuando el error se ve como una oportunidad de aprendizaje y no como motivo de burla” (D2); “Un estudiante comentó que el cuento le recordó una experiencia personal difícil, y sus compañeros fueron apáticos con él” (D1); “Generalmente se sienten seguros... aunque algunos necesitan más apoyo” (D3). De esta manera, los estudiantes se sienten seguros cuando dentro del aula se fomenta el respeto y el error se asume como oportunidad de aprendizaje.

En relación con el manejo de emociones intensas, los docentes coincidieron en la importancia de intervenir desde la empatía, la calma y el diálogo, priorizando la contención emocional antes que la corrección conductual. Asimismo, señalaron estrategias como la pausa emocional, la respiración guiada y el nombrar la emoción para ayudar a los alumnos a regular sus reacciones antes de retomar la clase y crear condiciones más favorables para la reflexión.

Ello se refleja en las citas de los entrevistados: “Utilizo el *rappport*, la empatía, la calma, la paciencia... con el fin de tranquilizarlos” (D1); “Antes de corregir la conducta, nombrar la emoción... es normal sentirse así” (D2); “Le doy un momento para calmarse, respiramos juntos y luego conversamos” (D3). En ese sentido, los docentes manejan las conductas estudiantiles con empatía, calma y reconocimiento de las emociones.

Finalmente, los docentes reconocieron que el clima emocional se asocia con la disposición de los estudiantes para participar en clase y que la autorregulación emocional previa a la enseñanza de contenidos es fundamental ante la presencia de emociones intensas. Por el contrario, los docentes resaltaron que, cuando las emociones negativas no son atendidas, el aprendizaje se ve interrumpido, por lo que requiere de una intervención docente que priorice la regulación emocional antes de retomar los contenidos curriculares.

Esto se evidencia en las citas de las entrevistas a los docentes: “Después de atenderlos cuando los vi llorando... hubo mejor asimilación de los aprendizajes” (D1); “Tuve que detenerme, mediar el conflicto y, una vez recuperada la calma, el aprendizaje mejoró” (D2); “Cuando empecé a reforzar su confianza... comenzó a participar más, mejorando su aprendizaje” (D3). Así, la atención y apoyo emocional que brindan los docentes aporta a la participación estudiantil y a una mejora en la asimilación de los contenidos.

3.2.2. Clima social

Los docentes indicaron que la cooperación se fomenta mediante actividades grupales, juegos y asignación de roles compartidos entre los estudiantes; a su vez, señalaron que los alumnos mayores asumen roles de acompañamiento o guía hacia los menores. Por otra parte, manifestaron emplear proyectos colaborativos y juegos cooperativos como estrategias para fomentar la cooperación y participación activa de todo el alumnado.

Ello se hace evidente en las citas de los entrevistados: “Realizamos trabajos grupales, proyectos colaborativos y juegos cooperativos” (D3); “Los estudiantes mayores suelen asumir roles de guía o acompañamiento, mientras que los menores participan con confianza, lo que favorece el aprendizaje colaborativo y la convivencia armoniosa” (D4). De esta forma, los docentes promueven el aprendizaje cooperativo con actividades grupales y roles de apoyo entre compañeros de clase, con el fin de fortalecer la cooperación, confianza y convivencia armoniosa dentro del aula.

Asimismo, los docentes mencionaron que evitan prácticas excluyentes como el *bullying* o la estigmatización por nivel de desempeño, y que promueven un trato equitativo que reconozca la diversidad y usan estrategias como el juego de roles, la adaptación de actividades según capacidades y ritmos de aprendizaje, y el reconocimiento explícito del esfuerzo individual y colectivo.

Esto se evidencia en las citas de los docentes entrevistados: “Se les da importancia a todos evitando el *bullying*... se les trata a todos por igual” (D1); “El juego de roles es indispensable para que cada estudiante se sienta importante” (D2); “Valoro el esfuerzo de cada uno y adapto las actividades según sus capacidades” (D3). En ese sentido, los docentes fomentan la inclusión y el respeto dentro de las aulas cuando valoran el esfuerzo

de cada estudiante, previenen el *bullying* y adaptan las actividades a sus capacidades personales.

No obstante, los docentes reconocieron que enfrentan desafíos como conflictos entre estudiantes por diferencias de edades o valores familiares; para contrarrestarlos, usan la mediación, el diálogo reflexivo y el establecimiento de normas claras. Además, en ciertos casos, algunos docentes involucran a las familias mediante la escuela de padres para reforzar la convivencia.

Ello se refleja en las citas de los entrevistados: “Se ha manejado mediante la empatía... haciendo entender a los mayores que no les gustaría que a sus hermanos pequeños los desprecien” (D1); “Cuando sucede, dialogamos y reflexionamos juntos, recordando las normas de convivencia” (D3); “Se han abordado mediante el diálogo, la mediación y el establecimiento de normas claras de convivencia” (D4). Dicho esto, los docentes afrontan situaciones complicadas, como la discriminación, con empatía, diálogo y reflexión acerca de las normas de convivencia; de este modo, se fomenta el respeto y la comprensión entre compañeros.

3.2.3. Clima de organización y estructura

Los docentes mencionaron que planifican, distribuyen y guían las actividades tomando en cuenta que los estudiantes tienen diferentes edades, niveles y ritmos de aprendizaje; así, algunos emplean estrategias centradas en la diferenciación pedagógica, el uso de ejemplos vinculados a la vida cotidiana y la alternancia entre trabajo autónomo y acompañamiento directo. Así también, destacaron la necesidad de ajustar dichas estrategias a las características del grupo y el contexto rural.

Esto se hace evidente en las respuestas de los docentes entrevistados: “Poniendo ejemplos de la vida real, porque eso es lo que más les interesa a los estudiantes... Se trabaja siguiendo la caracterización de los estudiantes” (D1); “Tenemos que preparar dos clases diferentes, pero con el mismo tema... mientras doy una explicación directa a un estudiante, el resto realiza actividades autónomas” (D2); “Planifico actividades diferenciadas, con un tema común, pero con diferentes estrategias para llegar a cada edad” (D3). De esta manera, los docentes aplican estrategias pedagógicas adaptándolas a actividades y metodologías centradas en las características, edades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, los docentes coincidieron en que la comprensión de las reglas es tan importante como su existencia, por lo que recurren a recursos visuales, ejemplos prácticos y modelamiento constante de las conductas esperadas. Asimismo, destacaron la variación de actividades como una estrategia organizativa que contribuye a mantener el interés y prevenir la dispersión, especialmente en aulas multiedad.

Ello se evidencia en las citas de los docentes: “Usar pictogramas o carteles con dibujos... no solo decir la regla, sino actuarla” (D2); “Las normas se construyen junto con los estudiantes al inicio del año y se refuerzan diariamente” (D3). Así, los docentes enseñan y refuerzan las normas de convivencia con recursos visuales, representaciones prácticas y construcción participativa con sus estudiantes.

No obstante, los docentes señalaron, de manera reiterada, las dificultades asociadas al manejo del tiempo, la atención a distintos ritmos de aprendizaje y la necesidad de diseñar actividades con niveles diferenciados de exigencia. Frente a estas dificultades, los docentes manifestaron que asumen una postura reflexiva y flexible, ajustando permanentemente sus estrategias para evitar el aburrimiento de algunos estudiantes y la sobrecarga de otros.

Esto se resalta en las citas de las entrevistas a los docentes: “Planificar tres o cuatro niveles distintos para una sola sesión puede ser agotador” (D2); “Una dificultad frecuente es el manejo del tiempo, ya que atender distintos ritmos requiere flexibilidad” (D3). De este modo, los docentes enfrentan problemáticas en la planificación y gestión del tiempo atendiendo distintos niveles y ritmos de aprendizaje dentro de una sesión de clase.

3.2.4. Clima motivacional

Los docentes mencionaron que la motivación implica valorar las ideas del estudiante, la contextualización de los contenidos y la generación de experiencias que conectan la escuela con la vida cotidiana. También, resaltaron la importancia de reconocer todas las participaciones como válidas, independientemente de su nivel de elaboración. Asimismo, advirtieron el uso de relatos, juegos de roles, materiales concretos y retos ajustados al nivel del grupo, para así captar la atención, activar la curiosidad y promover un involucramiento auténtico en las actividades de aprendizaje.

Ello se indica en las citas de los entrevistados: “Apreciar y considerar buenas a todas las respuestas... presentarles un panorama en el futuro... motivándoles con la

moraleja de ciertos cuentos donde el estudiante participa mediante juego de roles” (D1); “Relacionar los contenidos con la vida real... plantear retos que no sean tan fáciles como para aburrir, ni tan difíciles como para frustrar” (D2); “Utilizo materiales concretos, juegos educativos y situaciones cercanas a su realidad... refuerzos positivos y reconocimiento verbal” (D3). De esta manera, los docentes motivan a sus estudiantes reconociendo sus aportes, usando materiales y juegos educativos, y vinculando contenidos con situaciones de la vida real.

Sumado a ello, los docentes enfatizaron que el refuerzo positivo adquiere mayor impacto cuando se centra en el esfuerzo, el progreso y las estrategias utilizadas por el estudiante, más que en el resultado final. Igualmente, señalaron que refuerzan positivamente el esfuerzo y progreso mediante palabras de aliento, conversaciones individuales, aplausos grupales o asignación de responsabilidades.

Esto se refleja en las respuestas de las entrevistas a los docentes: “Reconozco los avances con palabras de aliento, aplausos grupales y pequeños encargos de responsabilidad” (D3); “Los logros se reconocen mediante felicitaciones verbales, retroalimentación positiva y valoración de los avances individuales (D4)”. En ese sentido, los docentes reconocen y valoran los logros de sus estudiantes con felicitaciones, retroalimentación positiva y palabras de aliento; en consecuencia, contribuyen a su motivación y participación en el aprendizaje.

No obstante, los docentes coincidieron en que la motivación académica se ve profundamente influenciada por factores como el apoyo familiar, las condiciones básicas de bienestar y el clima emocional del hogar. Situaciones como la falta de alimentación adecuada, el cansancio, los problemas emocionales o la ausencia de acompañamiento parental se identifican como elementos que limitan la motivación, especialmente en contextos rurales. Frente a esta realidad, los docentes indicaron que brindan contención emocional, refuerzan la autoestima y generan oportunidades de participación para apoyar a los estudiantes con mayor desmotivación.

Ello se refleja en las respuestas de los docentes entrevistados: “Es difícil estar motivado si el estudiante tiene hambre, sueño o problemas emocionales en casa” (D2); “Algunos estudiantes se muestran más motivados debido al apoyo familiar... en esos casos busco motivar a los demás reforzando su autoestima” (D3). De esta forma, la

motivación académica se ve afectada por factores personales y familiares, por lo que los docentes tratan de fortalecer la autonomía y brindar apoyo para mantener el interés de los estudiantes en su aprendizaje.

CAPÍTULO IV:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En línea con el objetivo general, se identifica que las estrategias de manejo de aula que favorecen la construcción de un clima positivo en escuelas rurales multigrado se sustentan en prácticas docentes intencionales, flexibles y centradas en las relaciones interpersonales. Estas prácticas son la promoción de autonomía y responsabilidad, el acompañamiento socioemocional, el clima social cooperativo, la organización y estructura del aula, la motivación y la participación pedagógica. Desde la perspectiva de los docentes, la disciplina positiva es fundamental para la construcción de un clima de aula respetuoso y seguro, dado que procura un manejo adecuado de las relaciones respetuosas entre los alumnos, sigue las normas, resuelve los conflictos, promueve la autonomía y brinda acompañamiento socioemocional.

Los resultados coinciden con investigaciones que señalan que las normas consensuadas, el lenguaje positivo y la promoción de la autorregulación fortalecen la convivencia, la responsabilidad y la cohesión del grupo (Fierro Garofalo y Jiménez Robles, 2025; Torres Regalado y Campoverde Padilla, 2025). Sin embargo, también se evidencian diferencias con estudios que sostienen que la eficacia de la disciplina positiva depende principalmente del liderazgo institucional o de la capacitación docente, ya que, en este contexto rural, los docentes logran aplicarla a partir de su experiencia, compromiso pedagógico y conocimiento de la realidad educativa local (Abejón-Fuentes et al., 2025).

En relación con las relaciones respetuosas, los docentes destacaron que estas se construyen principalmente a través del ejemplo, la comunicación empática, la escucha activa y la participación del alumnado en la elaboración de normas de convivencia. De esta manera, el respeto no se entiende como una imposición, sino como una experiencia que se aprende día a día, lo que favorece la seguridad emocional, la confianza y la participación en el aula, tal como también señalan estudios que destacan la importancia del reconocimiento mutuo y la participación estudiantil para fortalecer la convivencia y reducir conflictos (Acuña Duarte y Canchola González, 2025; Delgado Torres y Reyes Chambilla, 2024; Depaz et al., 2024).

Respecto a las expectativas claras, los resultados muestran que se construyen mediante acuerdos de convivencia compartidos, comunicación constante y el uso de apoyo visual que facilita su comprensión, sobre todo en aulas multigrado, donde es necesario adaptar las normas a distintas edades y niveles de desarrollo. Este hallazgo coincide con estudios que resaltan que las normas consensuadas y la comunicación sostenida favorecen la comprensión y legitimación de los acuerdos de los alumnos (Fierro Garofalo y Jiménez Robles, 2025), aunque difiere parcialmente de enfoques más estructurados que enfatizan la autorregulación individual (Aguilar Vidal, 2024).

En cuanto a la resolución de conflictos, para los docentes, es un proceso formativo basado en el diálogo, la mediación y la regulación emocional, en el cual priorizan momentos de calma y reflexión antes de intervenir. Esta perspectiva coincide con estudios que plantean que las medidas correctivas deben asumirse como oportunidades educativas basadas en el respeto y la comunicación (Depaz et al., 2024), aunque otros trabajos enfatizan más el papel de la familia o del liderazgo institucional en estos procesos (Aguilar Vidal, 2024; Abejón-Fuentes et al., 2025).

Los resultados evidencian que la autonomía y responsabilidad se desarrollan gradualmente cuando los alumnos participan en la toma de decisiones, asumen roles dentro del aula y reciben retroalimentación constructiva frente al error. Estas prácticas permiten que se comprometan con su aprendizaje y con la convivencia escolar, lo que coincide con estudios que destacan el valor del refuerzo positivo, las consecuencias lógicas y la reflexión sobre el propio comportamiento para fortalecer la autorregulación (Aguilar Vidal, 2024; Depaz et al., 2024; Hasanov y Brandišauskienė, 2025).

El apoyo socioemocional aparece como un pilar clave para la construcción de un clima de aula positivo en contextos rurales multigrado. Los docentes resaltaron la importancia de la escucha activa, la validación de emociones y el acompañamiento cercano frente a dificultades personales o académicas, generando espacios seguros que fortalecen la confianza, la autoestima y el sentido de pertenencia del estudiantado. Este resultado coincide con investigaciones que señalan que la disciplina positiva promueve entornos seguros y participativos que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes (Flores Saavedra, 2024; De la Cruz López y Santacruz Sanchez, 2024), aunque el presente estudio destaca con mayor énfasis la integración cotidiana del apoyo socioemocional como parte central de la práctica docente en las escuelas rurales.

La presente investigación presentó algunas limitaciones propias de los estudios cualitativos desarrollados en zonas rurales. En primer lugar, la participación estuvo conformada por cuatro docentes pertenecientes a una única institución educativa multigrado del distrito de San Juan de Cutervo, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros espacios educativos rurales con características diferentes.

Asimismo, las percepciones analizadas corresponden exclusivamente a la experiencia docente, sin incorporar la perspectiva de estudiantes, familias o directivos, actores que también participan en la construcción del clima de aula y en la aplicación de estrategias de disciplina positiva. Esta delimitación respondió a los objetivos planteados y a la viabilidad del trabajo de campo.

Por otra parte, las condiciones geográficas y logísticas propias de la zona rural condicionaron los tiempos de recolección de información y el acceso a determinados recursos pedagógicos. Finalmente, el uso de herramientas de inteligencia artificial se circunscribió únicamente a tareas complementarias de organización y sistematización inicial de la información, manteniéndose el análisis, la interpretación y la validación de los resultados bajo la responsabilidad exclusiva del investigador.

CONCLUSIONES

1. A partir del objetivo general, se concluye que las estrategias de manejo de aula favorecen la construcción de un clima de aula positivo cuando se sustentan en la disciplina positiva, el respeto mutuo y el acompañamiento socioemocional. Estas estrategias son la promoción de autonomía y responsabilidad, el acompañamiento socioemocional, el clima social cooperativo, la organización y estructura del aula, la motivación y la participación pedagógica. Además, las prácticas contribuyen a regular la convivencia escolar, fortalecer la motivación y promover la autonomía del estudiantado en aulas rurales multigrado. Asimismo, la flexibilidad pedagógica y la atención a la diversidad se consolidan como elementos fundamentales para sostener un ambiente emocionalmente seguro y organizado. En este sentido, el rol del docente se configura como un factor determinante en la creación de un clima de aula que propicia tanto el bienestar socioemocional como el logro de aprendizajes significativos.
2. En base al primer objetivo específico, se concluye que las relaciones respetuosas que favorecen la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado se sustentan en el trato empático, el modelamiento constante por parte del docente y el establecimiento de límites claros desde un enfoque formativo. Estas relaciones contribuyen al fortalecimiento de la seguridad emocional, promueven la cooperación entre los estudiantes y generan una mayor disposición hacia el aprendizaje. A su vez, facilitan una gestión constructiva de los conflictos y estimulan la participación activa del estudiantado en la dinámica del aula. Por ello, las relaciones respetuosas se consolidan como un componente clave del clima de aula positivo en contextos rurales.
3. Según el segundo objetivo específico, se concluye que las expectativas claras y consistentes contribuyen de manera significativa a la construcción de un clima de aula positivo al establecer acuerdos comprensibles, justos y coherentes, elaborados con la participación activa de los estudiantes. Estas expectativas favorecen el desarrollo de la autorregulación, la corresponsabilidad y la seguridad emocional dentro del aula. Asimismo, su aplicación flexible y diferenciada permite atender la diversidad etaria, característica de las aulas rurales multigrado. En consecuencia,

las expectativas claras y consistentes se consolidan como un componente fundamental para promover una convivencia respetuosa y un ambiente pedagógico propicio para el aprendizaje.

4. A partir del tercer objetivo específico, se concluye que la resolución de conflictos aporta de manera significativa a la construcción de un clima de aula positivo cuando prioriza la regulación emocional, el diálogo y la mediación pedagógica. Estas prácticas permiten resignificar el conflicto como una oportunidad formativa; de este modo, se fortalece la empatía y la responsabilidad compartida entre los estudiantes. Asimismo, favorecen el desarrollo progresivo de la autonomía en la gestión de desacuerdos. En consecuencia, la resolución de conflictos se consolida como un elemento fundamental para promover una convivencia respetuosa y un ambiente escolar seguro en aulas rurales multigrado.
5. En base al cuarto objetivo específico, se concluye que la autonomía y la responsabilidad aportan de manera significativa a la construcción de un clima de aula positivo al fomentar la participación activa, la toma de decisiones conscientes y la autorregulación del comportamiento estudiantil. La asignación de responsabilidades y el acompañamiento pedagógico frente al error fortalecen el compromiso y el sentido de pertenencia al aula. En consecuencia, estas competencias se consolidan como pilares fundamentales para una convivencia respetuosa y un ambiente de aprendizaje seguro en aulas rurales multigrado.
6. Respecto al quinto objetivo específico, se concluye que el apoyo socioemocional aporta de manera relevante a la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado, porque propicia espacios de confianza, contención emocional y acompañamiento permanente. Las prácticas centradas en la escucha, la validación afectiva y el desarrollo de la alfabetización emocional favorecen la autorregulación y el bienestar de los estudiantes. De este modo, el apoyo socioemocional se consolida como una acción pedagógica esencial que fortalece la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje en contextos rurales.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a las instituciones educativas rurales fortalecer los espacios de formación docente en disciplina positiva y acompañamiento socioemocional, con el propósito de consolidar prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de climas de aula seguros, inclusivos y participativos.
2. Se sugiere a los docentes de aulas multigrado promover mecanismos permanentes de participación estudiantil en la elaboración de normas, la resolución dialogada de conflictos y la asignación de responsabilidades compartidas, favoreciendo el desarrollo de la autonomía y la convivencia democrática.
3. Se recomienda a las autoridades educativas implementar programas de capacitación ajustados a la realidad local que consideren las particularidades culturales, sociales y organizativas de las escuelas rurales, brindando herramientas específicas para la gestión positiva del aula.
4. Para futuras investigaciones, se propone incorporar la perspectiva de estudiantes, familias y directivos, a fin de obtener una comprensión más amplia del fenómeno y fortalecer los procesos de contrastación de la información.
5. Finalmente, se recomienda desarrollar estudios comparativos entre instituciones rurales y urbanas, así como investigaciones con diferentes diseños cualitativos o mixtos, que permitan profundizar en la relación entre disciplina positiva y clima de aula en diversos espacios educativos.

REFERENCIAS

- Abejón-Fuentes, M., Urruticoechea, A., Martín-Babarro, J., Martín-Seoane, G., Calleja-Ayllón, R. y Pérez-Jiménez, N. (2025). A systematic review of positive discipline and school organization on school climate. *International Journal of Educational Psychology*, 14(3), 199-237. <https://doi.org/10.17583/ijep.18104>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). *¿Cuál ha sido la respuesta de UNESCO Perú en este 2023? Memoria institucional UNESCO Perú 2023*. <https://www.unesco.org/es/articles/cual-ha-sido-la-respuesta-de-unesco-peru-en-este-2023>
- Wachid, A., Djubaedi, D., & Mulyana, A. (2025). Dynamics of social interaction: The influence of school environment on elementary school student behavior. *EduBase Journal of Basic Education*, 6(1), 9–17. <https://doi.org/10.47453/edubase.v6i1.3082>
- Nazilah, E. N., Hayati, N. N., & Azizah, R. N. (2025). The Role of Teachers in Building a Positive Classroom Culture: A Study of Classroom Management in the Era of Modern Learning. *Proceedings Series on Social Sciences & Humanities*, 24, 269–272. <https://doi.org/10.30595/pssh.v24i.1605>
- Norozi, S. A. (2025). Creating learning environment through well-being-related activities for university students. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2553830>
- Martínez Agudo, J. (2025). Teaching English as a foreign language in rural multigrade classrooms: Unheard voices on diversity within diversity management. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688251391526>
- Ares-Ferreirós, M., Martínez-Iglesias, J. M. Á., & Bernárdez-Gómez, A. (2025). Challenges and Opportunities of Multi-Grade Teaching: A Systematic review of recent international studies. *Education Sciences*, 15(8), 1052. <https://doi.org/10.3390/educsci15081052>
- Martinsone, B., Di Sano, S., D'Elia, P., & La Salle-Finley, T. (2023). A Conceptual Framework for Sustainable Promotion of a Positive School Climate: context, challenges, and solutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 25(1), 64–85. <https://doi.org/10.2478/jtes-2023-0005>
- Maidugu, U. A., & Isah, A. T. (2024). Islamic Education and its Value. *Bulletin of Islamic Research*, 2(4), 725–744. <https://doi.org/10.69526/bir.v2i4.165>
- Fathoni, A. M., Sulaeman, M., Azizah, E. a. N., Styawati, Y., & Ramadhan, M. U. C. (2024). The New direction of Indonesian Character Education: Bullying, moral decadence, and Juvenile Delinquency. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 21(1), 22–

39. <https://doi.org/10.14421/jpai.v21i1.7759>

- Belle, L. J., & Chemen, D. (2025). In loco parentis and positive discipline: Building schools as character building communities. *Indonesian Journal of Education and Social Studies*, 5(1), 42–56. <https://doi.org/10.33650/ijess.v5i1.9884>
- Eliasa, E. I. (2025). Perspective Chapter: Creating a Peaceful School Climate – The Contribution of Peace Educators through Peacefulness Pedagogy. In *Education and human development*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1009550>
- Kayyali, M. (2025). Classroom management. In *IGI Global eBooks* (pp. 53–78). <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9370-3.ch003>
- Olivier, E., Morin, A. J. S., Plante, I., Archambault, I., & Dupéré, V. (2024). Classroom learning climate profiles: Combining classroom goal structure and social climate to support student school functioning and behavioral adaptation. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 256–277. <https://doi.org/10.1037/edu0000837>
- Pei, L., Poortman, C., Schildkamp, K., & Benes, N. (2023). Teachers’ and students’ perceptions of a sense of community in blended education. *Education and Information Technologies*, 29(2), 2117–2155. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11853-y>
- Santos, A. N. S. D., De Paula Sales, A. K. F., Da Silva Peixoto, F. W., Martins, M. O. C. P., Martins, T. P., Carballo, F. P., Viana, R. S. P., De Carvalho Teles, S., Prado, M. R. F., De Araujo Menezes, D., De Mesquita Marinho, A., Valladares-Valladares-Torres, A. C. A., Da Fonseca, E. F., De Oliveira Moura, D. L., De Oliveira Felipe, J. N., & De Sena Silva Lopes, E. (2025). FOR a “PEDAGOGY OF ENCOUNTER” – BONDING, LISTENING, AFFECTION AND RECOGNITION IN THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN HUMANIZED EDUCATION BASED ON THE THEORETICAL CONTRIBUTIONS OF PAULO FREIRE, BELL HOOKS AND HAIM GINOTT. *Aracê.*, 7(7), 38692–38739. <https://doi.org/10.56238/arev7n7-204>
- Kayyali, M. (2025). Classroom management. In *IGI Global eBooks* (pp. 53–78). <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9370-3.ch003>
- Olaniyi, A. J., & Oshodi, P. A. (2024). *Philosophical Perspectives on Conflict: Implications for conflict resolution and management in education*. <https://ujlle.org.ng/index.php/ujlle/article/view/329>
- Zalil, M. A., Aspandi, A., Muhammad Azhar Muttaqin, & Mima, N. L. F. (2025). Enhancing Student Autonomy and Moral Awareness through Regulatory Compliance-Based Reflective Learning. *Refleksi: Jurnal Penelitian Tindakan*, 2(2), 100–112. <https://doi.org/10.70437/refleksi.v2i2.1513>
- Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellesworth, K., & Dymnicki, A. (2022).

- Promoting educator social emotional competence, well-being, and student–educator relationships: A pilot study. *Mental Health & Prevention*, 26, 200234. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2022.200234>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe, 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible* (LC/PUB.2022/15-P). Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/48518>
- Dyer, C., Jacob, S., & Choksi, A. (2026). Accountability for learning in contexts of fragile school attendance in India. *International Journal of Educational Development*, 121, 103485. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103485>
- Ministerio de Educación. (2017). *Norma que implementa los lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6554>
- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas para el conocimiento*. Camus Ediciones. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4519>
- Acuña Duarte, T. L. y Canchola González, J. A. (2025). Positive discipline and educational climate: A systematic review from an andragogical approach. *Seminars in Medical Writing and Education*, 4. <https://doi.org/10.56294/mw2025762>
- Adelman, H. S. y Taylor, L. (2003). *New directions for student support: Some Fundamentals*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478996.pdf>
- Agudelo Badillo, M., Acevedo Quitian, L., Mejía Loaiza, E. y Mahecha Escobar, J. (2022). Expectativas de resultado y su importancia en el aprendizaje de estudiantes de educación media. *Revista Paideia Surcolombiana*, 27, 91-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8957641>
- Aguilar Vidal, K. (2024). *Disciplina positiva para la convivencia escolar en el aula del nivel inicial* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.12404/26997>
- Altamirano Loayza, C. (2024). *El clima emocional del aula y el logro de aprendizaje* [Trabajo de investigación de bachiller, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/119>
- Andrade Hurtado, J., Mullo Panoluisa, D., Quelal Flores, M. y Mullo Panoluisa, A. (2025). La inteligencia emocional docente como factor clave en el clima escolar y la convivencia educativa. *Polo del Conocimiento*, 10(9). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10379/html>
- Arias Gonzáles, J. L. y Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf

- Auría Peirona, M. y Aristizábal Parra, D. M. (2024). *Disciplina positiva en la gestión de conflictos: de la confrontación a la colaboración* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/154111#>
- Aytekin, H. y Aytekin, T. (2023). Alfred Adler'in bireysel psikoloji kuramı ve temel ilkeleri. *Electronic Cumhuriyet Journal of Communication*, 5(1), 40-47. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2618145>
- Burdakova, G., Byankin, A., Usanov, I. y Pankova, L. (2018). Smart technologies in education and formation of entrepreneurial competencies. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 497. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/497/1/012066>
- Cambay, D. y Paglinawan, J. (2024). Classroom management strategies and school environment on student engagement. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(12). <https://dx.doi.org/10.47772/IJRIS.2024.8120001>
- Cardenal, M., Diaz-Santana, O. y González-Betancor, S. (2023). Teacher-student relationship and teaching styles in primary education: A model of analysis. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(3), 165-183. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2022-0053>
- Cervelló Gimeno, E., Villar, F. del, Jiménez Castuera, R., Ramos, L. y Blázquez Entonado, F. (2009). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 21. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4072>
- Chiarino, N., Curione, K. y Huertas, J. (2024). Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 18(2). <https://www.redalyc.org/journal/4595/459582021016/>
- Chimoy Arana, G. y Orosco Prada, A. (2024). *La influencia del clima positivo de aula en el logro de aprendizajes de los estudiantes* [Trabajo de investigación de bachiller, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/170>
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 9(15). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- De la Cruz López, R. y Santacruz Sanchez, J. (2024). *La actuación docente para el logro de un clima positivo en el aula* [Trabajo de investigación de bachiller, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/140>
- De los Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Un estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34>

- Delgado Torres, S. y Reyes Chambilla, H. (2024). *La disciplina positiva dentro de las aulas para lograr un ambiente agradable* [Trabajo de investigación de bachiller, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/143>
- Depaz, G., Domenack Pérez, C. y Merino Covarrubias, N. (2024). *La disciplina positiva y el clima positivo en el aula* [Trabajo de investigación de bachiller, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/78>
- Díaz Bazo, C., Suárez Díaz, G. y Flores Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/133219>
- Esteban Marca, R. y Varillas Salazar, D. (2024). *El clima escolar positivo y su contribución en el proceso de aprendizaje significativo en estudiantes de primaria* [Trabajo de investigación de bachiller, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/150>
- Fernández, R. (2007). *Disciplina positiva. Una herramienta imprescindible en la metodología comunicativa*. Escuela Paraninfo.
- Fierro Garofalo, G. y Jiménez Robles, I. (2025). Disciplina Positiva en el Ámbito Escolar: Estrategias y Beneficios. *Polo del Conocimiento*, 10(4). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9424/html>
- Gandzel, A. (2022). *Being Right or Builing Relationships? – positive discipline in the school classroom*. Questa Soft. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1093076>
- Fang, Z., Fu, Y., Liu, D., & Chen, C. (2025). The impact of school climate on college students' socio-emotional competence: the mediating role of psychological resilience and emotion regulation. *BMC Psychology*, 13(1), 682. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03019-x>
- Killen, M., & Rutland, A. (2022). Promoting fair and just school environments: Developing inclusive youth. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, 9(1), 81–89. <https://doi.org/10.1177/23727322211073795>
- Wolthuis, F., Hubers, M. D., Van Veen, K., & De Vries, S. (2021). The concept of organizational routines and its potential for investigating educational initiatives in practice: A Systematic Review of the literature. *Review of Educational Research*, 92(2), 249–287. <https://doi.org/10.3102/00346543211051424>
- Olivier, E., Morin, A. J. S., Plante, I., Archambault, I., & Dupéré, V. (2023). Classroom learning climate profiles: Combining classroom goal structure and social climate to support student school functioning and behavioral adaptation. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 256–277. <https://doi.org/10.1037/edu0000837>

- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N. y Fernández-Espínola, C. (2024). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, (42), 434-442. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986351>
- Flores Saavedra, L. (2024). *El clima escolar y la formación de la disciplina de los estudiantes del nivel primario* [Trabajo de investigación de bachiller, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/166>
- Flores-Solano, L., Salazar Lanche, T. F. y Roca Matías, K. (2024). Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación general básica. *Polo del Conocimiento*, 9(11). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8426/html>
- Fraser, B. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-34. <https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>
- Fraser, B. (2023). The evolution of the field of learning environments research. *Education Sciences*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/educsci13030257>
- Fraser, B. J. (s.f.). *Science learning environments: Assessment, effects and determinants*. Survey Learning. <https://surveylearning.moodle.com/cles/papers/Handbook98.htm>
- Goagoses, N., Suovuo, T., Winschiers-Theophilus, H., Suero Montero, C., Pope, N., Rötönen, E. y Sutinen, E. (2024). A systematic review of social classroom climate in online and technology-enhanced learning environments in primary and secondary school. *Education and Information Technologies*, 29, 2009-2042. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11705-9>
- González Rincón, L., Pinzón, N., Nieto Rivera, E., Yate Bautista, H. y Arango Jaramillo, C. (2024). Aporte desde la perspectiva docente a la creación de una ruta de resolución de conflictos en contextos escolares. *Revista Realidad Educativa*, 4(2), 7-39. <https://doi.org/10.38123/rre.v4i2.397>
- Gutiérrez, M., Tomás, J., Barrica, J. y Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 35(1), 21-37. <https://doi.org/10.14201/et20173512137>
- Hasanov, M. y Brandišauskienė, A. (2025). The expression of positive discipline in the primary classroom: A case study of one school. *Education Sciences*, 15(4). <https://doi.org/10.3390/educsci15040490>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Huerta, C. (2023). Disciplina positiva en centros educativos. *Padres y Maestros*, (394). <https://hdl.handle.net/11537/36994>

- Landeros-Díaz, E., Castillo-Retamal, M. y Castillo Retamal, F. (2024). Clima escolar en la clase de educación física: Percepción de estudiantes secundarios. *Educación Física y Ciencia*, 26(3). <https://doi.org/10.24215/23142561e306>
- Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121-145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>
- Maulidya, W. S., Sarwanti, E., Farisia, H. e Indriani, N. (2025). Point class: A collective classroom-management approach to strengthening students discipline in the Islamic primary school of Masjid al-Akbar Surabaya. *PTK dan Pendidikan*, 11(2), 91-100. <http://repository.uinsa.ac.id/id/eprint/3572/>
- McLure, F., Fraser, B. y Koul, R. (2022). Structural relationships between classroom emotional climate, teacher–student interpersonal relationships and students’ attitudes to STEM. *Social Psychology of Education*, 25, 625-648. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09694-7>
- Mejías García, L., Silva Bravo, L., Pichihueche Mellado, R. y Araya Cortez, E. (2016). Abordaje del clima de aula a través de la metodología de aprendizaje entre pares: Diagnóstico de factores críticos. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 44, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7461106.pdf>
- Melchor Rodríguez, D. (2017). *Relación entre inteligencia emocional, conductas violentas y clima escolar en educación primaria* [Tesis de doctorado, Universitas Miguel Hernández de Elche]. <http://hdl.handle.net/11000/4499>
- Ministerio de Educación. (2017). *Texto del módulo 3. Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva*. (1ª ed.). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5922>
- Ministerio de Educación. (2019). *Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar - SíseVe: informe 2013-2018*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6670>
- Ministerio de Educación. (2020). *Guía para la elaboración e implementación de las normas de convivencia y las medidas correctivas en la institución educativa desde la disciplina positiva*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6982>
- Mora Pluas, P., Guerrero Menoscal, J., Coya Choez, Y., Vera Timbiano, A., Ruiz Mora, D. y Mendoza Triviño, M. (2024). La aplicación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 983-1000. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309
- Moreno Silverio, D. (2023). Clima escolar como factor de calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 98-119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119>
- Neill, D. y Cortéz Suárez, L. (2018). *Procesos y Fundamentos de la Investigación*

- Nurhayati, D., Meirani, Triana, F. y Pratiwi, D. M. (2025). Problems and solutions used in classroom management. *Jurnal Namora Edu*, 1(3), 15-22. <https://namoraedu.com/index.php/jne/article/view/5>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J. y Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. (5ª ed.). Ediciones de la U. https://edicionesdelau.com/wp-content/uploads/2018/09/Anexos-Metodologia_%C3%91aupas_5aEd.pdf
- Pastor Izquierdo, S. y Yana Pacheco, A. (2024). *Relación entre el clima del aula y el rendimiento académico en estudiantes de primaria* [Trabajo de investigación de bachiller, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/96>
- Peñafiel Villaviciencio, P. (2024). El clima en el aula de clase como factor que interviene en el proceso enseñanza – aprendizaje. *Conocimiento Global*, 9(1), 164-175. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i1.353>
- Peralta Escobar, M., Cayambe Gordillo, J., Torres Sánchez, M. y Ojeda Azuero, D. (2025). El impacto de la disciplina positiva en el aula de educación básica y secundaria: Un enfoque transformador. *Polo del Conocimiento*, 10(2). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9001>
- Raswati, D., Purnamaningsih, I. R. y Abduloh. (2025). Implementation of classroom management and infrastructure management in improving learning achievement. *Research Horizon*, 5(6), 3127-3138. <https://doi.org/10.54518/rh.5.6.2025.962>
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En M. Benavides (Ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad: Cuatro Mimos de investigación* (pp. 131-192). Group for the Analysis of Development. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-51534-4>
- Salamet, R. y Majeed, A. (2025). Multigrade Teaching Environment: Unleashing the Impact on Students' Literacy Outcomes in Under Resource Areas. *IJLTP*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.30971/ijltp.v3i1.2938>
- Sánchez Carlessi, H., Reyes Romero, C. y Mejía Saénz, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnología y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Santa Cruz, F. F. y D'Angelo, G. (2020). Disciplina positiva para el desarrollo de las habilidades emocionales. *Revista de Investigación Psicológica*, (24). <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223->

- Talledo Villacís, M., Vera Torres, A., Loor Bermeo, M., Loor Bermeo, E. y Cantos Ventura, X. (2023). El liderazgo docente: apoyo socioemocional en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5095-5113. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4818
- Tekyi-Arhin, O. (2024). *Understanding positive discipline*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27314.21448>
- Torres Regalado, L. y Campoverde Padilla, R. (2025). Estrategias docentes basadas en el Decálogo de la Disciplina Positiva para mejorar el clima escolar. *Polo del Conocimiento*, 10(11). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10696/html>
- Urieta Cañas, J. y Barceló Soler, A. (2024). *Propuesta didáctica: Disciplina positiva en educación física* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/154176#>
- Valdés-León, G., Iturbe González, P. y Oyarzún Yáñez, R. (2023). Clima de aula favorable en secundaria: Análisis del discurso docente online. *Revista Espacios*, 44(8). <https://www.revistaespacios.com/a23v44n08/23440807.html>
- Villanueva Rivera, M. F. (2025). *Representaciones sociales del afecto en docentes de educación básica regular de un colegio privado de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. <https://hdl.handle.net/20.500.12833/2760>
- Wang, M., Degol, J., Amemiya, J., Parr, A. y Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Zhang, K. y He, W. (2024). Perceived school climate support moderates the relationship between teachers' growth mindset and work engagement. *Education Sciences*, 14(12). <https://doi.org/10.3390/educsci14121283>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Preguntas	Objetivos	Categorías y subcategorías	Metodología
Pregunta general: ¿Cómo se comprenden las estrategias de manejo de aula, desde la experiencia docente, en la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? Preguntas específicas: a) ¿Cuáles son las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? b) ¿Cuáles son las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? c) ¿Cómo se desarrolla la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? d) ¿Cómo se desarrolla la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?	Objetivo general: Comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Objetivos específicos: a) Describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. b) Describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. c) Describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. d) Describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.	Categoría 1: Clima de aula. Subcategorías: • Clima emocional. • Clima social. • Clima de organización y estructura. • Clima motivacional. Categoría 2: Disciplina positiva. Subcategorías: • Relaciones respetuosas. • Expectativas claras y consistentes. • Resolución de conflictos. • Autonomía y responsabilidad. • Apoyo socioemocional.	Tipo: Básico. Enfoque: Cualitativo. Nivel: Descriptivo. Diseño: Fenomenológico. Población: Docentes de una I.E. en el distrito de San Juan de Cutervo. Muestra: 4 docentes de dicha institución. Muestreo: No probabilístico de tipo por conveniencia. Técnica: Entrevista. Instrumento: Guía de entrevista.

Anexo 2. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas

Autor(es): Joselito Santacruz Sanchez				Fecha: 28 de enero de 2026.
Título: Estrategias docentes para lograr un clima de aula positivo en contextos rurales.				
Pregunta general: ¿Cómo se comprenden las estrategias de manejo de aula, desde la experiencia docente, en la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?				Técnica: Entrevista.
Preguntas específicas: a) ¿Cuáles son las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? b) ¿Cuáles son las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? c) ¿Cómo se desarrolla la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? d) ¿Cómo se desarrolla la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?				
Objetivo general: Comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.				Instrumento: Guía de entrevista.
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Códigos o aspectos	Ítems de instrumentos
a) Describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.	Clima de aula	Clima emocional	- Seguridad emocional. - Regulación emocional. - Influencia emocional en el aprendizaje.	1. ¿Cómo describiría el ambiente emocional en su aula? Ejemplo de seguimiento: ¿Se sienten los estudiantes seguros y cómodos al expresar ideas o emociones?
b) Describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.		Clima social	- Interacción multiedad. - Inclusión. - Convivencia multiedad.	2. ¿Qué estrategias utiliza para manejar emociones fuertes, como frustración o conflictos, dentro del aula? 3. ¿Puede dar un ejemplo de un momento en que el clima emocional haya influido en el aprendizaje de sus estudiantes?
c) Describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en		Clima de organización y estructura	- Organización multigrado.	4. ¿Cómo describiría las interacciones entre los estudiantes de diferentes edades en su aula? Seguimiento: ¿Existen actividades que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo? 5. ¿Qué hace para que todos los estudiantes se sientan incluidos y valorados, independientemente de su edad o nivel? 6. ¿Ha enfrentado desafíos relacionados con la convivencia entre alumnos mayores y menores? ¿Cómo los ha manejado?
				7. ¿Cómo organiza sus clases para atender a diferentes edades y niveles de aprendizaje en la misma aula?

d) escuelas rurales multigrado. Describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.			- Normas y rutinas. - Dificultades organizativas.	8. ¿Qué tipo de reglas y rutinas establece en su aula y cómo asegura que todos los estudiantes las comprendan? 9. ¿Qué dificultades encuentra al implementar la planificación y estructura en aulas multimedia?
		Clima motivacional	- Motivación estudiantil. - Refuerzo positivo. - Diferencias motivacionales.	10. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes a participar y aprender? 11. ¿Cómo reconoce o refuerza los logros de sus estudiantes? 12. ¿Considera que algunos estudiantes se sienten más motivados que otros? ¿Por qué cree que sucede esto?
	Disciplina positiva	Relaciones respetuosas	- Relación docente-estudiante. - Respeto mutuo. - Manejo del respeto.	1. ¿Cómo describiría la relación que mantiene con sus estudiantes? 2. ¿Qué hace para promover el respeto mutuo entre alumnos y entre alumnos y docente? 3. ¿Puede dar un ejemplo de cómo maneja una situación en la que se pierde el respeto en el aula?
		Expectativas claras y consistentes	- Comunicación de normas. - Consistencia normativa. - Flexibilidad pedagógica.	4. ¿Cómo comunica las normas y expectativas a los estudiantes? 5. ¿Qué estrategias usa para asegurar que las reglas se cumplan de manera justa y consistente? 6. ¿Ha tenido que ajustar sus expectativas por la diversidad de edades en el aula? ¿Cómo?
		Resolución de conflictos	- Resolución de conflictos. - Autonomía en conflictos. - Disciplina positiva.	7. ¿Cómo maneja los conflictos entre estudiantes en el aula? 8. ¿Promueve que los estudiantes resuelvan problemas por sí mismos? ¿De qué manera? 9. ¿Puede compartir un ejemplo de un conflicto que se resolvió de manera positiva usando disciplina positiva?
		Autonomía y responsabilidad	- Responsabilidad estudiantil. - Autonomía estudiantil. - Aprendizaje del error.	10. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje y conducta? 11. ¿Fomenta la toma de decisiones por parte de los estudiantes? ¿Cómo lo hace? 12. ¿Cómo responde cuando un estudiante comete un error o no cumple con sus responsabilidades?
		Apoyo socioemocional	- Apoyo socioemocional. - Manejo emocional. - Participación familiar.	13. ¿Qué acciones realiza para apoyar el desarrollo emocional de sus estudiantes? 14. ¿Cómo ayuda a los estudiantes a manejar emociones como la frustración o la tristeza? 15. ¿Qué rol considera que tiene la familia en el apoyo socioemocional y cómo lo integra en su trabajo en el aula?

GUÍA DE ENTREVISTA

Instrucciones:

1. La entrevista tiene como objetivo explorar la percepción y experiencias de los docentes sobre el clima en el aula y la disciplina positiva.
2. Se solicita responder con ejemplos y detalles a todas las preguntas.
3. No hay respuestas correctas o incorrectas, toda la información es confidencial y se utilizará para fines académicos únicamente.
4. La entrevista tiene una duración de 50 a 60 minutos por participante.
5. Antes de comenzar, se solicitará el consentimiento para participar.

Datos generales:

- Edad: _____.
- Género: _____.
- Años de experiencia docente: _____.
- Nivel educativo de formación: _____.

Sección 1: Categoría Clima de aula

Subcategoría 1: Clima emocional

1. ¿Cómo describiría el ambiente emocional en su aula?
 - Ejemplo de seguimiento: ¿Se sienten los estudiantes seguros y cómodos al expresar ideas o emociones?
2. ¿Qué estrategias utiliza para manejar emociones fuertes, como frustración o conflictos, dentro del aula?
3. ¿Puede dar un ejemplo de un momento en que el clima emocional haya influido en el aprendizaje de sus estudiantes?

Subcategoría 2: Clima social

4. ¿Cómo describiría las interacciones entre los estudiantes de diferentes edades en su aula?
 - Seguimiento: ¿Existen actividades que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo?
5. ¿Qué hace para que todos los estudiantes se sientan incluidos y valorados, independientemente de su edad o nivel?
6. ¿Ha enfrentado desafíos relacionados con la convivencia entre alumnos mayores y menores? ¿Cómo los ha manejado?

Subcategoría 3: Clima de organización y estructura

7. ¿Cómo organiza sus clases para atender a diferentes edades y niveles de aprendizaje en la misma aula?
8. ¿Qué tipo de reglas y rutinas establece en su aula y cómo asegura que todos los estudiantes las comprendan?
9. ¿Qué dificultades encuentra al implementar la planificación y estructura en aulas multiedad?

Subcategoría 4: Clima motivacional

10. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes a participar y aprender?
11. ¿Cómo reconoce o refuerza los logros de sus estudiantes?
12. ¿Considera que algunos estudiantes se sienten más motivados que otros? ¿Por qué cree que sucede esto?

Sección 2: Categoría Disciplina positiva

Subcategoría 1: Relaciones respetuosas

1. ¿Cómo describiría la relación que mantiene con sus estudiantes?
2. ¿Qué hace para promover el respeto mutuo entre alumnos y entre alumnos y docente?
3. ¿Puede dar un ejemplo de cómo maneja una situación en la que se pierde el respeto en el aula?

Subcategoría 2: Expectativas claras y consistentes

4. ¿Cómo comunica las normas y expectativas a los estudiantes?
5. ¿Qué estrategias usa para asegurar que las reglas se cumplan de manera justa y consistente?
6. ¿Ha tenido que ajustar sus expectativas por la diversidad de edades en el aula? ¿Cómo?

Subcategoría 3: Resolución de conflictos

7. ¿Cómo maneja los conflictos entre estudiantes en el aula?
8. ¿Promueve que los estudiantes resuelvan problemas por sí mismos? ¿De qué manera?
9. ¿Puede compartir un ejemplo de un conflicto que se resolvió de manera positiva usando disciplina positiva?

Subcategoría 4: Refuerzo de la autonomía y responsabilidad

10. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje y conducta?
11. ¿Fomenta la toma de decisiones por parte de los estudiantes? ¿Cómo lo hace?

12. ¿Cómo responde cuando un estudiante comete un error o no cumple con sus responsabilidades?

Subcategoría 5: Apoyo socioemocional

13. ¿Qué acciones realiza para apoyar el desarrollo emocional de sus estudiantes?
14. ¿Cómo ayuda a los estudiantes a manejar emociones como la frustración o la tristeza?
15. ¿Qué rol considera que tiene la familia en el apoyo socioemocional y cómo lo integra en su trabajo en el aula?

Cierre de la entrevista

Para culminar, ¿hay algo más que le gustaría agregar sobre el clima en el aula o la disciplina positiva que no hayamos abordado?

Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias. Su aporte es muy valioso para nuestro estudio y será utilizado únicamente con fines académicos, respetando siempre la confidencialidad.

Anexo 4. Fichas de validación



Lima, 28 de enero de 2025.

Señor(a) : Mg. Francisco Lozada Rojas
Asunto : Validación de instrumentos a través de juicio de experto
Presente.-

Tengo el honor de saludarlo muy cordialmente para hacer de su conocimiento que soy estudiante de PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA DIRIGIDO A PROFESIONALES TÉCNICOS, y actualmente me encuentro desarrollando la investigación (tesis) titulada **“ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LOGRAR UN CLIMA DE AULA POSITIVO EN CONTEXTOS RURALES”**.

Por tal motivo, solicito su opinión profesional a fin de validar los instrumentos de mi investigación. Para ello, anexo a la presente los siguientes documentos:

1. Ficha para validación de instrumento.
2. Matriz de consistencia.
3. Matriz de categorización.
4. Instrumento de investigación.

Estos son los objetivos de nuestra investigación:

- Objetivo general:
 - o Comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.
- Objetivos específicos:
 - Describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.
 - Describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.
 - Describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.
 - Describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.
 - Describir el apoyo socioemocional que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.

Agradezco por anticipado su atención a la presente, así como su valiosa orientación en este proceso.

Atentamente,

Firma del investigador

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LOGRAR UN CLIMA DE AULA POSITIVO EN CONTEXTOS RURALES

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: LOZADA ROJAS, Francisco
- 1.2 Grado académico: Magister
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Matemática
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Director/I.E.S. "Manuel Tiberio Sánchez Vergara"
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Guía de entrevista para el clima de aula y estrategia de disciplina positiva.
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Joselito Santacruz Sanchez

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20 %	Regular 21-40 %	Buena 41-60 %	Muy buena 61-80 %	Excelente 81-100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					X
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.				X	
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					X
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.				X	
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad				X	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la Teoría del Clima de Aula de Moos y la Teoría de la Disciplina Positiva de Nelsen.				X	
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos - científicos de la epistemología interpretativa-constructivista.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.				X	
9. METODOLOGIA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					X

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: si es aplicable.....
..... (indicar si es aplicable y si hay alguna observación).

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN (%):

Lima, 28 de enero de 2026

Firma del experto

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Preguntas	Objetivos	Categorías y subcategorías	Metodología
Pregunta general: ¿Cómo se comprenden las estrategias de manejo de aula, desde la experiencia docente, en la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?	Objetivo general: Comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.	Categoría 1: Clima de aula. Subcategorías: • Clima emocional. • Clima social. • Clima de organización y estructura. • Clima motivacional.	Tipo: Básico. Enfoque: Cualitativo. Nivel: Descriptivo. Diseño: Fenomenológico. Población: Docentes de una I.E. en el distrito de San Juan de Cutervo. Muestra: 4 docentes de dicha institución.
Preguntas específicas: ¿Cuáles son las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? ¿Cuáles son las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? ¿Cómo se desarrolla la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? ¿Cómo se desarrolla la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?	Objetivos específicos: - Describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. - Describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. - Describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. - Describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.	Categoría 2: Disciplina positiva. Subcategorías: • Relaciones respetuosas. • Expectativas claras y consistentes. • Resolución de conflictos. • Autonomía y responsabilidad. • Apoyo socioemocional.	Muestreo: No probabilístico de tipo por conveniencia. Técnica: Entrevista. Instrumento: Guía de entrevista.

MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN PARA INVESTIGACIONES CUALITATIVAS

Autor(es): Joselito Santacruz Sanchez				Fecha: 28 de enero de 2026.
Título: Estrategias docentes para lograr un clima de aula positivo en contextos rurales.				
Pregunta general: ¿Cómo se comprenden las estrategias de manejo de aula, desde la experiencia docente, en la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?				Técnica: Entrevista.
Preguntas específicas:				
a. ¿Cuáles son las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?				
b. ¿Cuáles son las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?				
c. ¿Cómo se desarrolla la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?				
d. ¿Cómo se desarrolla la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?				
Objetivo general: Comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.				Instrumento: Guía de entrevista.
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Códigos o aspectos	Ítems de instrumentos
a. Describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.	Clima de aula	Clima emocional	- Seguridad emocional. - Regulación emocional. - Influencia emocional en el aprendizaje.	1. ¿Cómo describiría el ambiente emocional en su aula? • Ejemplo de seguimiento: ¿Se sienten los estudiantes seguros y cómodos al expresar ideas o emociones? 2. ¿Qué estrategias utiliza para manejar emociones fuertes, como frustración o conflictos, dentro del aula? 3. ¿Puede dar un ejemplo de un momento en que el clima emocional haya influido en el aprendizaje de sus estudiantes?
b. Describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.		Clima social	- Interacción multiedad. - Inclusión. - Convivencia multiedad.	4. ¿Cómo describiría las interacciones entre los estudiantes de diferentes edades en su aula? • Seguimiento: ¿Existen actividades que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo? 5. ¿Qué hace para que todos los estudiantes se sientan incluidos y valorados, independientemente de su edad o nivel? 6. ¿Ha enfrentado desafíos relacionados con la convivencia entre alumnos mayores y menores? ¿Cómo los ha manejado?
c. Describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes,				

contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. d. Describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.	Clima de organización y estructura	- Organización multigrado. - Normas y rutinas. - Dificultades organizativas.	7. ¿Cómo organiza sus clases para atender a diferentes edades y niveles de aprendizaje en la misma aula? 8. ¿Qué tipo de reglas y rutinas establece en su aula y cómo asegura que todos los estudiantes las comprendan? 9. ¿Qué dificultades encuentra al implementar la planificación y estructura en aulas multiedad?
	Clima motivacional	- Motivación estudiantil. - Refuerzo positivo. - Diferencias motivacionales.	10. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes a participar y aprender? 11. ¿Cómo reconoce o refuerza los logros de sus estudiantes? 12. ¿Considera que algunos estudiantes se sienten más motivados que otros? ¿Por qué cree que sucede esto?
	Disciplina positiva	Relaciones respetuosas	1. ¿Cómo describiría la relación que mantiene con sus estudiantes? 2. ¿Qué hace para promover el respeto mutuo entre alumnos y entre alumnos y docente? 3. ¿Puede dar un ejemplo de cómo maneja una situación en la que se pierde el respeto en el aula?
		Expectativas claras y consistentes	4. ¿Cómo comunica las normas y expectativas a los estudiantes? 5. ¿Qué estrategias usa para asegurar que las reglas se cumplan de manera justa y consistente? 6. ¿Ha tenido que ajustar sus expectativas por la diversidad de edades en el aula? ¿Cómo?
		Resolución de conflictos	7. ¿Cómo maneja los conflictos entre estudiantes en el aula? 8. ¿Promueve que los estudiantes resuelvan problemas por sí mismos? ¿De qué manera? 9. ¿Puede compartir un ejemplo de un conflicto que se resolvió de manera positiva usando disciplina positiva?
		Autonomía y responsabilidad	10. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje y conducta? 11. ¿Fomenta la toma de decisiones por parte de los estudiantes? ¿Cómo lo hace? 12. ¿Cómo responde cuando un estudiante comete un error o no cumple con sus responsabilidades?
	Apoyo socioemocional	- Apoyo socioemocional.	13. ¿Qué acciones realiza para apoyar el desarrollo emocional de sus estudiantes?
		- Manejo emocional. - Participación familiar.	14. ¿Cómo ayuda a los estudiantes a manejar emociones como la frustración o la tristeza? 15. ¿Qué rol considera que tiene la familia en el apoyo socioemocional y cómo lo integra en su trabajo en el aula?

GUÍA DE ENTREVISTA

Instrucciones:

1. La entrevista tiene como objetivo explorar la percepción y experiencias de los docentes sobre el clima en el aula y la disciplina positiva.
2. Se solicita responder con ejemplos y detalles a todas las preguntas.
3. No hay respuestas correctas o incorrectas, toda la información es confidencial y se utilizará para fines académicos únicamente.
4. La entrevista tiene una duración de 50 a 60 minutos por participante.
5. Antes de comenzar, se solicitará el consentimiento para participar.

Datos generales:

- Edad: _____.
- Género: _____.
- Años de experiencia docente: _____.
- Nivel educativo de formación: _____.

Sección 1: Categoría Clima de aula

Subcategoría 1: Clima emocional

1. ¿Cómo describiría el ambiente emocional en su aula?
 - Ejemplo de seguimiento: ¿Se sienten los estudiantes seguros y cómodos al expresar ideas o emociones?
2. ¿Qué estrategias utiliza para manejar emociones fuertes, como frustración o conflictos, dentro del aula?
3. ¿Puede dar un ejemplo de un momento en que el clima emocional haya influido en el aprendizaje de sus estudiantes?

Subcategoría 2: Clima social

4. ¿Cómo describiría las interacciones entre los estudiantes de diferentes edades en su aula?
 - Seguimiento: ¿Existen actividades que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo?
5. ¿Qué hace para que todos los estudiantes se sientan incluidos y valorados, independientemente de su edad o nivel?
6. ¿Ha enfrentado desafíos relacionados con la convivencia entre alumnos mayores y menores? ¿Cómo los ha manejado?

Subcategoría 3: Clima de organización y estructura

7. ¿Cómo organiza sus clases para atender a diferentes edades y niveles de aprendizaje en la misma aula?
8. ¿Qué tipo de reglas y rutinas establece en su aula y cómo asegura que todos los estudiantes las comprendan?
9. ¿Qué dificultades encuentra al implementar la planificación y estructura en aulas multiedad?

Subcategoría 4: Clima motivacional

10. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes a participar y aprender?
11. ¿Cómo reconoce o refuerza los logros de sus estudiantes?
12. ¿Considera que algunos estudiantes se sienten más motivados que otros? ¿Por qué cree que sucede esto?

Sección 2: Categoría Disciplina positiva

Subcategoría 1: Relaciones respetuosas

1. ¿Cómo describiría la relación que mantiene con sus estudiantes?
2. ¿Qué hace para promover el respeto mutuo entre alumnos y entre alumnos y docente?
3. ¿Puede dar un ejemplo de cómo maneja una situación en la que se pierde el respeto en el aula?

Subcategoría 2: Expectativas claras y consistentes

4. ¿Cómo comunica las normas y expectativas a los estudiantes?

5. ¿Qué estrategias usa para asegurar que las reglas se cumplan de manera justa y consistente?
6. ¿Ha tenido que ajustar sus expectativas por la diversidad de edades en el aula? ¿Cómo?

Subcategoría 3: Resolución de conflictos

7. ¿Cómo maneja los conflictos entre estudiantes en el aula?
8. ¿Promueve que los estudiantes resuelvan problemas por sí mismos? ¿De qué manera?
9. ¿Puede compartir un ejemplo de un conflicto que se resolvió de manera positiva usando disciplina positiva?

Subcategoría 4: Refuerzo de la autonomía y responsabilidad

10. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje y conducta?
11. ¿Fomenta la toma de decisiones por parte de los estudiantes? ¿Cómo lo hace?
12. ¿Cómo responde cuando un estudiante comete un error o no cumple con sus responsabilidades?

Subcategoría 5: Apoyo socioemocional

13. ¿Qué acciones realiza para apoyar el desarrollo emocional de sus estudiantes?
14. ¿Cómo ayuda a los estudiantes a manejar emociones como la frustración o la tristeza?
15. ¿Qué rol considera que tiene la familia en el apoyo socioemocional y cómo lo integra en su trabajo en el aula?

Cierre de la entrevista

Para culminar, ¿hay algo más que le gustaría agregar sobre el clima en el aula o la disciplina positiva que no hayamos abordado?

Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias. Su aporte es muy valioso para nuestro estudio y será utilizado únicamente con fines académicos, respetando siempre la confidencialidad.

Lima, 28 de enero de 2025.

Señor(a) : **Mg. Luis Ramires Montenegro**
Asunto : **Validación de instrumentos a través de juicio de experto**
Presente.-

Tengo el honor de saludarlo muy cordialmente para hacer de su conocimiento que soy estudiante del PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA DIRIGIDO A PROFESIONALES TÉCNICOS, y actualmente me encuentro desarrollando la investigación (tesis) titulada **"ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LOGRAR UN CLIMA DE AULA POSITIVO EN CONTEXTOS RURALES"**.

Por tal motivo, solicito su opinión profesional a fin de validar los instrumentos de mi investigación. Para ello, anexo a la presente los siguientes documentos:

1. Ficha para validación de instrumento.
2. Matriz de consistencia.
3. Matriz de categorización.
4. Instrumento de investigación.

Estos son los objetivos de nuestra investigación:

- Objetivo general:
 - o Comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.
- Objetivos específicos:
 - Describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.
 - Describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.
 - Describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.
 - Describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.
 - Describir el apoyo socioemocional que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.

Agradezco por anticipado su atención a la presente, así como su valiosa orientación en este proceso.

Atentamente,



Firma del investigador

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LOGRAR UN CLIMA DE AULA POSITIVO EN CONTEXTOS RURALES

I. DATOS GENERALES

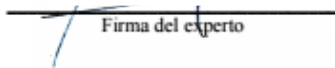
- 1.1 Apellidos y nombres del experto: RAMIREZ MONTENEGRO, Luis
- 1.2 Grado académico: Magister
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Ciencias Histórico Sociales y Filosofía
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Director I. E. S. José Carlos Mariátegui - Choros
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Guía de entrevista para el clima de aula y estrategia de disciplina positiva.
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Joselito Santacruz Sanchez

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41– 60 %	Muy bueno 61– 80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					X
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.				X	
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.				X	
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad				X	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la Teoría del Clima de Aula de Moos y la Teoría de la Disciplina Positiva de Nelsen.				X	
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos – científicos de la epistemología interpretativa-constructivista.				X	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.				X	
9. METODOLOGIA	El instrumento corresponde al diseño planteado.				X	

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: si es aplicable.....
 (indicar si es aplicable y si hay alguna observación).

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN (%)

Lima, 28 de enero de 2026


 Firma del experto

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Preguntas	Objetivos	Categorías y subcategorías	Metodología
Pregunta general: ¿Cómo se comprenden las estrategias de manejo de aula, desde la experiencia docente, en la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? Preguntas específicas: a. ¿Cuáles son las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? b. ¿Cuáles son las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? c. ¿Cómo se desarrolla la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? d. ¿Cómo se desarrolla la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?	Objetivo general: Comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Objetivos específicos: a. Describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. b. Describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. c. Describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. d. Describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.	Categoría 1: Clima de aula. Subcategorías: • Clima emocional. • Clima social. • Clima de organización y estructura. • Clima motivacional. Categoría 2: Disciplina positiva. Subcategorías: • Relaciones respetuosas. • Expectativas claras y consistentes. • Resolución de conflictos. • Autonomía y responsabilidad. • Apoyo socioemocional.	Tipo: Básico. Enfoque: Cualitativo. Nivel: Descriptivo. Diseño: Fenomenológico. Población: Docentes de una I.E. en el distrito de San Juan de Cutervo. Muestra: 4 docentes de dicha institución. Muestreo: No probabilístico de tipo por conveniencia. Técnica: Entrevista. Instrumento: Guía de entrevista.



MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN PARA INVESTIGACIONES CUALITATIVAS

Autor(es): Joselito Santacruz Sanchez				Fecha: 28 de enero de 2026.
Título: Estrategias docentes para lograr un clima de aula positivo en contextos rurales.				
Pregunta general: ¿Cómo se comprenden las estrategias de manejo de aula, desde la experiencia docente, en la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?				Técnica: Entrevista.
Preguntas específicas: a. ¿Cuáles son las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? b. ¿Cuáles son las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? c. ¿Cómo se desarrolla la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? d. ¿Cómo se desarrolla la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?				
Objetivo general: Comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.				Instrumento: Guía de entrevista.
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Códigos o aspectos	Ítems de instrumentos
a. Describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.	Clima de aula	Clima emocional	- Seguridad emocional. - Regulación emocional. - Influencia emocional en el aprendizaje.	1. ¿Cómo describiría el ambiente emocional en su aula? • Ejemplo de seguimiento: ¿Se sienten los estudiantes seguros y cómodos al expresar ideas o emociones? 2. ¿Qué estrategias utiliza para manejar emociones fuertes, como frustración o conflictos, dentro del aula? 3. ¿Puede dar un ejemplo de un momento en que el clima emocional haya influido en el aprendizaje de sus estudiantes?
b. Describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.		Clima social	- Interacción multiedad. - Inclusión. - Convivencia multiedad.	4. ¿Cómo describiría las interacciones entre los estudiantes de diferentes edades en su aula? • Seguimiento: ¿Existen actividades que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo? 5. ¿Qué hace para que todos los estudiantes se sientan incluidos y valorados, independientemente de su edad o nivel? 6. ¿Ha enfrentado desafíos relacionados con la convivencia entre alumnos mayores y menores? ¿Cómo los ha manejado?
c. Describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes,				

contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. d. Describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.	Clima de organización y estructura	- Organización multigrado. - Normas y rutinas. - Dificultades organizativas.	7. ¿Cómo organiza sus clases para atender a diferentes edades y niveles de aprendizaje en la misma aula? 8. ¿Qué tipo de reglas y rutinas establece en su aula y cómo asegura que todos los estudiantes las comprendan? 9. ¿Qué dificultades encuentra al implementar la planificación y estructura en aulas multiedad?
	Clima motivacional	- Motivación estudiantil. - Refuerzo positivo. - Diferencias motivacionales.	10. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes a participar y aprender? 11. ¿Cómo reconoce o refuerza los logros de sus estudiantes? 12. ¿Considera que algunos estudiantes se sienten más motivados que otros? ¿Por qué cree que sucede esto?
	Disciplina positiva	Relaciones respetuosas	1. ¿Cómo describiría la relación que mantiene con sus estudiantes? 2. ¿Qué hace para promover el respeto mutuo entre alumnos y entre alumnos y docente? 3. ¿Puede dar un ejemplo de cómo maneja una situación en la que se pierde el respeto en el aula?
		Expectativas claras y consistentes	4. ¿Cómo comunica las normas y expectativas a los estudiantes? 5. ¿Qué estrategias usa para asegurar que las reglas se cumplan de manera justa y consistente? 6. ¿Ha tenido que ajustar sus expectativas por la diversidad de edades en el aula? ¿Cómo?
		Resolución de conflictos	7. ¿Cómo maneja los conflictos entre estudiantes en el aula? 8. ¿Promueve que los estudiantes resuelvan problemas por sí mismos? ¿De qué manera? 9. ¿Puede compartir un ejemplo de un conflicto que se resolvió de manera positiva usando disciplina positiva?
		Autonomía y responsabilidad	10. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje y conducta? 11. ¿Fomenta la toma de decisiones por parte de los estudiantes? ¿Cómo lo hace? 12. ¿Cómo responde cuando un estudiante comete un error o no cumple con sus responsabilidades?
		Apoyo socioemocional	13. ¿Qué acciones realiza para apoyar el desarrollo emocional de sus estudiantes?
		- Manejo emocional. - Participación familiar.	14. ¿Cómo ayuda a los estudiantes a manejar emociones como la frustración o la tristeza? 15. ¿Qué rol considera que tiene la familia en el apoyo socioemocional y cómo lo integra en su trabajo en el aula?

GUÍA DE ENTREVISTA

Instrucciones:

1. La entrevista tiene como objetivo explorar la percepción y experiencias de los docentes sobre el clima en el aula y la disciplina positiva.
2. Se solicita responder con ejemplos y detalles a todas las preguntas.
3. No hay respuestas correctas o incorrectas, toda la información es confidencial y se utilizará para fines académicos únicamente.
4. La entrevista tiene una duración de 50 a 60 minutos por participante.
5. Antes de comenzar, se solicitará el consentimiento para participar.

Datos generales:

- Edad: _____.
- Género: _____.
- Años de experiencia docente: _____.
- Nivel educativo de formación: _____.

Sección 1: Categoría Clima de aula

Subcategoría 1: Clima emocional

1. ¿Cómo describiría el ambiente emocional en su aula?
 - Ejemplo de seguimiento: ¿Se sienten los estudiantes seguros y cómodos al expresar ideas o emociones?
2. ¿Qué estrategias utiliza para manejar emociones fuertes, como frustración o conflictos, dentro del aula?
3. ¿Puede dar un ejemplo de un momento en que el clima emocional haya influido en el aprendizaje de sus estudiantes?

Subcategoría 2: Clima social

4. ¿Cómo describiría las interacciones entre los estudiantes de diferentes edades en su aula?
 - Seguimiento: ¿Existen actividades que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo?
5. ¿Qué hace para que todos los estudiantes se sientan incluidos y valorados, independientemente de su edad o nivel?
6. ¿Ha enfrentado desafíos relacionados con la convivencia entre alumnos mayores y menores? ¿Cómo los ha manejado?

Subcategoría 3: Clima de organización y estructura

7. ¿Cómo organiza sus clases para atender a diferentes edades y niveles de aprendizaje en la misma aula?
8. ¿Qué tipo de reglas y rutinas establece en su aula y cómo asegura que todos los estudiantes las comprendan?
9. ¿Qué dificultades encuentra al implementar la planificación y estructura en aulas multiedad?

Subcategoría 4: Clima motivacional

10. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes a participar y aprender?
11. ¿Cómo reconoce o refuerza los logros de sus estudiantes?
12. ¿Considera que algunos estudiantes se sienten más motivados que otros? ¿Por qué cree que sucede esto?

Sección 2: Categoría Disciplina positiva

Subcategoría 1: Relaciones respetuosas

1. ¿Cómo describiría la relación que mantiene con sus estudiantes?
2. ¿Qué hace para promover el respeto mutuo entre alumnos y entre alumnos y docente?
3. ¿Puede dar un ejemplo de cómo maneja una situación en la que se pierde el respeto en el aula?

Subcategoría 2: Expectativas claras y consistentes

4. ¿Cómo comunica las normas y expectativas a los estudiantes?

5. ¿Qué estrategias usa para asegurar que las reglas se cumplan de manera justa y consistente?
6. ¿Ha tenido que ajustar sus expectativas por la diversidad de edades en el aula? ¿Cómo?

Subcategoría 3: Resolución de conflictos

7. ¿Cómo maneja los conflictos entre estudiantes en el aula?
8. ¿Promueve que los estudiantes resuelvan problemas por sí mismos? ¿De qué manera?
9. ¿Puede compartir un ejemplo de un conflicto que se resolvió de manera positiva usando disciplina positiva?

Subcategoría 4: Refuerzo de la autonomía y responsabilidad

10. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje y conducta?
11. ¿Fomenta la toma de decisiones por parte de los estudiantes? ¿Cómo lo hace?
12. ¿Cómo responde cuando un estudiante comete un error o no cumple con sus responsabilidades?

Subcategoría 5: Apoyo socioemocional

13. ¿Qué acciones realiza para apoyar el desarrollo emocional de sus estudiantes?
14. ¿Cómo ayuda a los estudiantes a manejar emociones como la frustración o la tristeza?
15. ¿Qué rol considera que tiene la familia en el apoyo socioemocional y cómo lo integra en su trabajo en el aula?

Cierre de la entrevista

Para culminar, ¿hay algo más que le gustaría agregar sobre el clima en el aula o la disciplina positiva que no hayamos abordado?

Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias. Su aporte es muy valioso para nuestro estudio y será utilizado únicamente con fines académicos, respetando siempre la confidencialidad.